

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

**Atitudes dos jovens face à leitura e a si próprios:
um estudo com alunos do 7.º e 9.º ano**

Elisabete Filipe Manata

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação Pessoal e Social

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

**Atitudes dos jovens face à leitura e a si próprios:
um estudo com alunos do 7.º e 9.ºano**

Elisabete Filipe Manata

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação Pessoal e Social

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga

2011

"Gratuito. Pelo menos era assim que ele o entendia. Um presente. Um momento fora de todos os momentos. Quaisquer que fossem as circunstâncias. A história nocturna aligeirava-lhe o peso do dia. Largavam-se as amarras. Ia com o vento, levíssimo, o vento que era a nossa voz."

Daniel Pennac (1995)

Resumo

Leitura e literacia são duas competências que se revestem da maior importância na vida de qualquer indivíduo. Promover e estimular os hábitos e o gosto da primeira, bem como assegurar a capacidade da segunda tornou-se num objetivo de esforço coletivo para o desenvolvimento individual e para o progresso da sociedade, onde pais, professores e governantes desempenham um papel crucial. O presente estudo procura descortinar, numa perspetiva exploratória, e a partir de dez questões de estudo, as relações que existem entre as atitudes face à leitura e a si próprios, em alunos do 7.º e 9.º anos, bem como verificar como se distribuem os seus comportamentos, no que diz respeito ao interesse pela leitura e à perceção de si como leitores, cruzando, ainda estes dois aspetos com outras variáveis, como sejam: retenções, idade, ano de estudo desejado e habilitações dos pais. Averiguou-se, ainda, se havia diferenças no interesse pela leitura e na perceção de si como leitores em função do género e do ano de escolaridade. Os sujeitos da amostra foram alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade que frequentavam uma escola básica do 2.º e 3.º ciclos, em Lisboa, num total de 283. Para avaliar o autoconceito foi utilizada a escala “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale” (PHSCS-2), na sua adaptação para Portugal (Veiga, 2005, 2006). Para avaliar os comportamentos face à leitura, recorreu-se a Inquéritos Educacionais elaborados para o efeito, a fim de determinar o interesse pela leitura e a perceção de si como leitores. A análise dos resultados permitiu encontrar relações entre os comportamentos de leitura, no que diz respeito ao seu interesse e à perceção de si como leitor, e as seguintes dimensões do autoconceito: aspeto comportamental e estatuto intelectual e escolar. O estudo, que se insere numa metodologia investigativa quantitativa, inclui a discussão dos resultados, bem como a sua comparação com outras investigações e remete, ainda, para a necessidade de novas pesquisas, em função de novas variáveis e ao longo da escolaridade.

Palavras-chave: Atitude, Leitura, Hábitos de leitura e Autoconceito (Autoestima).

Abstract

Reading and literacy are two major components in the daily life of an individual. Promoting and stimulating the habit of reading and the taste for it, as well as assuring the ability of literacy, has become a major collective goal in the individual development and in the progress of Portuguese society, where parents, teachers and rulers perform a crucial role. Raising ten issues of study, in an exploratory research perspective, the general objective of this study is to understand the potential relationships between the attitudes towards reading and themselves, in 7th and 9th grade students, as well as trying to understand how reading behaviours are distributed in what concerns reading interest and self-perception as readers. These aspects were also crossed with other variables, such as school retentions, age, years of study expected by the students and parents' educational background. In this research it was also attempted to assess the differences in reading interest and the student's self perception as a reader as a function of gender and grade. The sample included 283 students, both of the 7th and the 9th grade students who attended middle school in Lisbon. The "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" (PHCSCS-2), adapted to Portugal (Veiga, 2005, 2006), was used to assess the self-concept. To assess students' behaviour towards reading, Education Surveys were created for this purpose. The analysis of the results allowed the finding of relationships between the behaviour of the students towards reading, in what concerns its interest, as well as their self perception as readers and the following dimensions of self-concept: behavioural adjustment and intellectual and school status. The approach used in this study was done according to the quantitative research methodology and includes a discussion of the results and their comparison with other investigations, citing the need for further research in accordance to new variables and lifelong education.

Keywords: Attitude, Reading, Reading habits and Self-concept (Self-esteem).

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, ao Professor Doutor Feliciano Veiga, pelo apoio incondicional ao longo do trabalho, pelo estímulo constante, a disponibilidade e a orientação sempre rigorosa e acertada. Agradeço, ainda, a cooperação no trabalho de análise de dados, a qual foi vital na consecução deste relatório.

Às colegas, agora, já amigas, cuja presença e incentivo foram cruciais ao longo da jornada. À Elisabete Santos e à Solange Rola e aos outros amigos especiais por estarem sempre ao meu lado de forma construtiva, afetuosa e inspiradora nesta aventura.

À minha filha que estoicamente suportou as minhas ausências, sem nunca deixar de me apoiar e incitar e que, perante algumas hesitações, me desafiou a prosseguir, fazendo-me testar e superar aquilo que julgava serem limites.

A toda a minha família e amigos que caminharam comigo, mesmo quando não pude acompanhá-los, lado a lado. Aos meus queridos pais, por terem permitido que eu chegasse até aqui, eternos incentivadores da minha formação académica.

Aos meus colegas e companheiros de escola, pelo apoio solícito e fraternal na aplicação dos inquéritos, bem como aos membros da Direção pela abertura e colaboração total a que se dispuseram. Também aos alunos que colaboraram de forma diligente na recolha de dados.

Aos professores que nos colocaram os desafios na fase curricular e nos abriram as portas para podermos prosseguir até à fase final do nosso mestrado.

A todos, o meu profundo agradecimento.

ÍNDICE

Resumo	i
Abstract	ii
Agradecimentos	iii
Índice de gráficos	vi
Índice de tabelas	vi
Capítulo 1 - Introdução	1
1.1. O Problema e a sua importância	1
1.2. Objectivo do estudo	2
1.3. Questões de Estudo	3
1.4. Estrutura geral da dissertação	4
Capítulo II – Leitura e Autoconceito	5
2.1. Conceito de Leitura	5
2.1.1. Para uma definição de <i>atitude (hábito)</i>	5
2.1.2. Para uma definição de <i>leitura</i>	7
2.1.3. Importância de ler	9
2.1.4. Os estádios de desenvolvimento da leitura	12
2.1.5. O ato de ler como um processo	15
2.1.6. Motivação para a leitura	18
2.1.7. Hábitos e práticas de leitura	21
2.1.8. Leitura e literacia	25
2.1.9. O autoconceito e leitura	30
2.1.10. O PISA	31
2.1.11. O Plano Nacional de Leitura	34
2.2. O autoconceito	36
2.2.1. Para uma definição do <i>autoconceito</i>	37
2.2.2. O autoconceito numa perspetiva histórica	37
2.2.3. O autoconceito e a vertente social (paradigma cognitivo-social)	42
2.2. 4. Os modelos organizativos do autoconceito	45

2.2.5. O autoconceito e o desempenho escolar	47
2.2.6. O autoconceito e a autoestima	49
Capítulo III – Procedimentos Metodológicos	53
3.1. Opções metodológicas	53
3.2. Caracterização da escola	54
3.3. Os sujeitos da amostra	55
3.4. Instrumentos	61
3.5. Procedimentos	63
3.6. Variáveis de estudo	64
Capítulo IV – Apresentação dos Resultados	66
4.1. Resultados acerca da distribuição dos alunos pelos itens de leitura, no que diz respeito ao seu interesse e à percepção de si como leitores	67
4.2. Análises correlacionais	70
4.3. Análises diferenciais	78
Capítulo V – Discussão dos Resultados e Conclusões	84
5.1. Discussão dos resultados	84
5.1.1. Discussão dos resultados descritivos	86
5.1.2. Discussão dos resultados correlacionais	94
5.1.3. Discussão dos resultados diferenciais	102
5.2. Conclusões	105
5.3. Limitações deste estudo e sugestões de novas investigações	109
Referências Bibliográficas	111
Anexos	124
Anexo 1 - Tabela relativa à questão de estudo número nove (“Será que existem diferenças significativas no interesse pela leitura em função do ano de escolaridade?”)	124
Anexo 2 - Tabela relativa à questão de estudo número dez (“Será que existem	125

diferenças significativas na percepção de si como leitor em função do ano de escolaridade?”)	
Anexo 3 - Questionários aos alunos	126
Índice de Gráficos	
3.3.2. Distribuição da amostra em função da variável idade	56
3.3.4. Distribuição da amostra em função da variável habilitações da mãe	57
3.3.5. Distribuição da amostra em função da variável habilitações do pai	58
3.3.9. Distribuição da amostra em função da variável retenções	60
Índice de Tabelas	
3.3.1. Distribuição da amostra em função da variável ano de escolaridade	55
3.3.2. Distribuição da amostra em função da variável idade	56
3.3.3. Distribuição da amostra em função da variável género	56
3.3.4. Distribuição da amostra em função da variável habilitações da mãe	57
3.3.5. Distribuição da amostra em função da variável habilitações do pai	58
3.3.6. Distribuição da amostra em função da variável pais divorciados	59
3.3.7. Distribuição da amostra em função da variável desemprego da mãe	59
3.3.8. Distribuição da amostra em função da variável desemprego do pai	59
3.3.9. Distribuição da amostra em função da variável retenções	60
4.1. – Distribuição dos alunos pelos itens dos comportamentos de leitura, no que diz respeito ao seu interesse	68
4.2. – Distribuição dos alunos do pelos itens dos comportamentos de leitura, no que diz respeito à percepção que têm de si como leitores	69
4.3. Relação entre as dimensões do autoconceito e o interesse pela leitura	72
4.4. Relação entre as dimensões do autoconceito e a percepção de si como leitor	74
4.5. Relação entre o interesse pela leitura e as variáveis retenções, idade, ano de escolaridade desejado e habilitações dos pais	76
4.6. Relação entre a percepção de si como leitor e as variáveis retenções, idade, ano de escolaridade desejado e habilitações dos pais	78
4.7. Diferenças no interesse pela leitura em função do género	80

4.8. Diferenças na percepção de si como leitor em função do género	82
--------------------------------------------------------------------	----

Capítulo I - Introdução

No primeiro capítulo, são apresentadas as linhas orientadoras do problema que subjaz a este trabalho, bem como a sua pertinência. São, ainda, apresentados os objetivos da investigação e as questões de estudo que a norteiam.

A redação desta dissertação está de acordo com as novas regras ortográficas do *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990*, exceto nas transcrições feitas nas citações que respeitam a ortografia dos seus autores.

1.1. O problema e a sua importância

A pertinência deste estudo assenta na importância da leitura no processo da formação dos jovens e dos seres humanos, em geral, no contributo para a formação do seu espírito crítico e na expansão do ser, no seu todo. Muitas das ações que envolvem as dinâmicas do ato de ler encontram-se ligadas à educação e é no seu processo de desenvolvimento como aluno que o jovem encontra o discurso de estímulo à leitura e se liga social e sistematicamente a essa atitude. É provável que a leitura seja uma das mais prementes atitudes que a escola deve promover nos alunos, sendo que o hábito de ler se prende a três objetivos fundamentais: ler por prazer, para estudar e para se informar.

No relatório PISA 2000 - Programme for International Student Assessment – pode-se ler o seguinte:

“A missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do carácter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social” (ME, 2001, p. 7).

As iniciativas para a promoção da leitura e da literacia nos jovens culminam com o Plano Nacional de Leitura lançado pelo governo português, em 2006, “com o objectivo de promover a leitura quer nas escolas quer em bibliotecas públicas e noutras organizações sociais”. Os principais objectivos são o “desenvolvimento de competências de leitura e de escrita e o aumento e aprofundamento dos hábitos de leitura a nível de toda a população” (Data Angel Policy Research Incorporated, 2009, p. 10).

Muitos estudos realizados, sobretudo na área de educação de adultos, constataam que adultos e jovens sem escolarização apresentam problemas de baixa autoestima que, por sua vez, estão associados a resistências à aprendizagem da leitura e da escrita (Barbosa, 2005, citada por Albuquerque & Leal, 2005). Estando este conceito fortemente conotado com a vertente psicológica do indivíduo, é natural pensar-se que a este problema da baixa autoestima estejam ligados outros aspetos de ordem cultural, social, económica e política que contribuem para uma visão negativa que estes indivíduos constroem de si mesmos. Assim sendo, considera-se que fazer uma análise profunda dos hábitos de leitura dos jovens do 3.º ciclo e verificar em que medida essa atitude afeta o seu autoconceito constitui um valioso contributo para a investigação em educação.

Deste modo, no âmbito deste estudo, formulou-se o problema de investigação ou a pergunta de partida: **Que relações existem entre as atitudes dos alunos do 7.º e 9.º ano face à leitura e a si próprios (autoconceito)?**

No geral, pretende-se que este estudo concorra para um melhor entendimento da relação que existe entre o hábito de ler e a imagem que o jovem tem de si, esperando, desta forma, dar um contributo para os estudos e iniciativas acerca da importância de ler e a sua influência na formação dos jovens.

1.2. Objetivo do estudo

O objetivo central desta dissertação é perceber as relações que existem entre as atitudes dos jovens face à leitura e a si próprios, nomeadamente, os que frequentam os 7.º e 9.º anos de escolaridade. Podemos, entretanto, subdividir esta grande meta em subpontos complementares, a saber:

- Explicar os conceitos de Atitude, de Leitura, de Autoconceito e Autoestima.
- Definir o autoconceito dos alunos.
- Perceber os hábitos/atitudes dos alunos face ao interesse pela leitura e a percepção de si como leitores.
- Estabelecer relações entre o autoconceito dos alunos e o seu interesse pela leitura.
- Determinar relações entre o autoconceito dos alunos e a percepção de si como leitor.

- Compreender a relação que existe entre o interesse pela leitura e as variáveis retenções, idade, ano de estudo desejado e as habilitações dos pais.
- Entender a relação que existe entre a percepção de si como leitor e as variáveis retenções, idade, ano de estudo desejado e as habilitações dos pais.
- Detetar as diferenças no interesse pela leitura em função do género e do ano de escolaridade (7.º e 9.º).
- Encontrar as diferenças na percepção de si como leitor em função do género e do ano de escolaridade (7.º e 9.º).

1.3. Questões de estudo

Neste trabalho, traçaram-se como metas fundamentais poder responder o mais objetivamente possível às seguintes questões de estudo:

Q1: Como se distribuem os alunos pelos comportamentos de leitura, no que diz respeito ao seu interesse?

Q2: Como se distribuem os alunos pelos comportamentos de leitura, no que diz respeito à percepção que têm de si como leitores?

Q3: Que relação existe entre as dimensões do autoconceito e o interesse pela leitura?

Q4: Que relação existe entre as dimensões do autoconceito e a percepção de si como leitor?

Q5: Que relação existe entre o interesse pela leitura e cada uma das seguintes variáveis: retenções, idade, ano de estudo desejado e habilitações do pai e da mãe?

Q6: Que relação existe entre a percepção de si como leitor e cada uma das seguintes variáveis: retenções, idade, ano de estudo desejado e habilitações do pai e da mãe?

Q7. Será que existem diferenças significativas no interesse pela leitura em função do género?

Q8. Será que existem diferenças significativas na percepção de si como leitor em função do género?

Q9. Será que existem diferenças significativas no interesse pela leitura em função do ano de escolaridade?

Q10. Será que existem diferenças significativas na percepção de si como leitor em função do ano de escolaridade?

1.4. Estrutura geral da dissertação

Este estudo organiza-se em cinco partes fundamentais: o capítulo um, onde foi definido o problema central desta investigação, a sua pertinência, os objetivos de estudo e as questões de estudo que norteiam a mesma.

Na secção dois faz-se o enquadramento teórico, passando pela definição dos conceitos, mediante a revisão da literatura possível que, por ser tão vasta, nunca se esgota. Aí segue-se, por um lado, o critério de autores que pelo seu precioso contributo se distinguem atemporalmente, e por outro lado, o critério da atualidade dos estudos (teses, artigos) consultados. Neste capítulo far-se-á, ainda, a abordagem de duas iniciativas que, pela sua pertinência, se prendem com o estudo em causa: o Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA), com uma resenha dos seus sucessivos resultados em Portugal, nomeadamente na literacia da leitura, e o Plano Nacional de Leitura (PNL), com a síntese das suas iniciativas.

No capítulo três, apresentam-se todos os procedimentos teóricos, mediante a caracterização dos participantes da amostra e da escola que serviu de base à recolha do *corpus* de análise, a referência da metodologia utilizada no estudo, bem como a descrição dos instrumentos a que se recorreu para a recolha de dados e respetivos procedimentos.

Na secção quatro procede-se à apresentação da análise estatística dos resultados pela seguinte ordem: dados descritivos, análises correlacionais e análises diferenciais.

No último capítulo, apresenta-se a discussão dos resultados deste estudo, com a descrição das conclusões, entrosando-as com o elenco do quadro concetual discriminado ao longo da secção dois. Posteriormente, referem-se as limitações do estudo, abrindo portas para futuros estudos relacionados com a temática desta dissertação.

Apresentam-se, ainda, as referências dos autores consultados ou referidos ao longo da dissertação e os anexos da mesma.

Capítulo II – Leitura e Autoconceito

Esta secção do presente trabalho, tem por objetivo rever a literatura sobre a temática a estudar, nomeadamente sobre os conceitos fundamentais.

Assim, os conceitos a investigar são a atitude/hábito (comportamento), leitura e o autoconceito (que subentende, também, a autoestima).

2.1. Conceito de leitura

Neste ponto definimos as seguintes noções: *atitude* no sentido de *hábito* e *leitura*. Este último conceito foi subdividido em vários pontos, tentando, desse modo, estruturar os vários aspetos selecionados como pertinentes para o estudo.

2.1.1. Para uma definição de *atitude* (*hábito*)

Toma-se aqui “atitude” face à leitura como sinónimo de “hábito” de leitura. Por isso, antes de mais, pretende-se aprofundar a noção de *atitude*. No *Dicionário de Psicologia* (Doron & Parot, 2001) pode-se ler que a noção de atitude surge no léxico dos conceitos de psicologia experimental, nos finais do séc. XIX, com a qualificação de “uma disposição interna do indivíduo face a um elemento do mundo social (grupo social, problema da sociedade, etc.), que orienta a conduta que ele adopte em presença, real ou simbólica, desse elemento” (Doron & Parot, 2001, p. 89). Ainda segundo a definição dos autores, este aspeto do comportamento humano é mensurável, mediante uma “escala de atitude”.

Muitos autores definem atitude como uma estrutura integrativa que subentende três tipos: 1) carácter cognitivo - pelos julgamentos, as crenças e saberes que comporta; 2) carácter afetivo - abrangendo os sentimentos positivos ou negativos face a algo; 3) carácter conativo - com tendência inerente para a ação (Doron & Parot, 2001). Efetivamente, na base de determinada atitude, estão a motivação, a cognição e a organização que determina esse aspeto do comportamento de um indivíduo. As atitudes funcionam como formas organizadoras do mesmo e individualizam-no, ao atribuir-lhe determinadas distinções constitutivas da sua personalidade. Assim, a orientação do comportamento, a escolha de determinadas atitudes ou objetivos, de certos conteúdos vivenciais ou até a valorização emocional atribuída aos objetivos são condicionadas pelas atitudes do indivíduo (Dietricht & Walter, 1970).

O Dictionnaire usuel de psychologie (1980) define atitude como a “Manière d’être dans une situation” (Sillamy, 1980, p. 65). E mais adiante: “Il désigne aussi les postures, les comportements sociaux (...), l’état d’esprit qui le nôtre devant de certaines valeurs” (Sillamy, 1980, p. 66).

No Dicionário de Psicologia de Coleman (2009), atitude é definida como “An enduring pattern of evaluative responses towards a person, object, or issue” (Coleman, 2009, p. 64). Trata-se, portanto, de um padrão mais ou menos consistente, seja ele cognitivo, afetivo ou conativo, face a um determinado objeto.

Quiles e Espada (2008) definem atitude como “uma predisposição duradoura perante um objecto social, de modo que este objecto polariza ou dirige os sentimentos e a conduta em função do conhecimento que dele tenha a pessoa” (Quiles & Espada, 2009, p.13).

Quando pensamos ou falamos de atitudes, centramo-nos invariavelmente nos seguintes contextos: a atitude contrária a determinada postura ou opinião, o comportamento coerente com esta ou aquela atitude, ou ainda, a possibilidade de estar ou não de acordo com determinada atitude. Na verdade, este conceito abrange estas três dimensões: a cognitiva, a afetiva e a comportamental, as quais mantêm entre si uma interrelação coesa.

Em termos genéricos, podemos dizer que atitude é uma disposição para agir de forma favorável ou desfavorável em relação a determinado objecto ou situação da vida real. Matamala (1980) define atitude como um conjunto de crenças, de sentimentos ou de tendências que um indivíduo apresenta e que dão lugar a um determinado comportamento. Na definição de Pierre Bourdieu, *habitus* surge como uma disposição intrínseca, quase uma postura, que se define como “um conjunto de esquemas pré-reflexivos produzidos no agente social, resultado de um trabalho de inculcação pela prática” (Bourdieu, 1989, citado por Neves, 2005, p. 17)

Fazendo uma síntese das definições encontradas e aplicando-as ao campo de estudo em análise, entendem-se as atitudes face à leitura (ou hábitos de leitura) como a disposição interna de um indivíduo para a prática continuada (padrão consistente) da leitura (tomando-se esta como um valor) e as implicações sociais que esse hábito determina. Estas envolvem aspetos cognitivos (a própria predisposição para a leitura), aspetos afetivos (atitudes positivas ou negativas face à leitura e sua valorização) e aspetos conativos (as ações reais face à prática da leitura).

Na base do ato de ler estão as motivações inerentes a essa ação, as quais orientam o indivíduo para essa prática. A presença ou ausência deste hábito é condicionado pela atitude que o sujeito desenvolve face a esse ato, tendo em conta a valorização emocional que lhe atribui.

2.1.2. Para uma definição de *leitura*

Passa-se, entretanto, à revisão da literatura no que diz respeito ao conceito de leitura, noção muito abrangente, quer em conteúdo quer em semântica, pelo que houve necessidade de limitar a sua pesquisa aos objetivos do estudo em questão. Sendo este o conceito de partida, construir-se-á uma possível definição, de entre a sua extensão, explanando-o, depois, em várias subsecções, tentando abranger a sua multidimensionalidade tanto quanto possível, tendo a plena consciência de ele que não se esgotará aqui. Serão, também, feitas duas referências: uma ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), nas suas várias implementações em Portugal, e outra ao Plano Nacional de Leitura (PNL) e suas iniciativas.

Assim, no *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* pode-se ler:

“Acto ou efeito de ler. Arte de ler bem, o seu ensino, o seu aprendizado. Acção de ler para si, mentalmente, seguindo com os olhos um texto escrito, para recreação do espírito *ou* para adquirir conhecimentos. Conjunto de conhecimentos que se auferem lendo. Conhecimento particular, feição especial. Que se adquire consultando certos autores, certas obras” (Machado, 1991, p.532).

No *Dicionário Houaiss*, lê-se: “Acto de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral. Acção de tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito, para se distrair ou se informar. O hábito, o gosto de ler” (Houaiss, 2003, p. 2253).

No *Programa de Português do Ensino Básico* (2008) enuncia-se:

“Entende-se por *leitura* o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal” (Reis, 2008, p. 16).

Segundo Orlando Morais (1997, citado em wikipedia.org, 2011), “a leitura envolve em primeiro lugar, a identificação dos símbolos impressos (letras e palavras) e o relacionamento destes com os seus respetivos sons”. E mais adiante:

“Entretanto, para que haja leitura não basta apenas a decodificação dos símbolos, mas a compreensão e a análise crítica do texto lido. (...) Podemos vincular o conceito de leitura ao processo de literacia numa compreensão mais ampla do processo de aquisição das capacidades de leitura e escrita e principalmente da prática social destas capacidades.” (wikipedia.org, 2011, acedido em 4 de Janeiro de 2011, através do sítio: wikipedia.org).

A leitura implica a necessidade de quatro passos: a visualização - considerado um processo nem sempre contínuo, dado que o olhar (a vista) pode deslizar de forma descontínua sobre as palavras; a fonação - a articulação oral, mais ou menos consciente, através da qual a informação passa da vista à fala; a audição - passagem da informação para o ouvido; a cerebração - chegada da informação ao cérebro, culminando com o processo de compreensão (acedido em 3 de julho de 2011, através do sítio <http://conceito.de/leitura>).

Em síntese, a leitura envolve um processo de apreensão/compreensão de uma qualquer informação armazenada num suporte e que é transmitida mediante determinados códigos, como a linguagem (escrita, sonora ou pictórica). Os códigos podem variar, desde o visual, ao auditivo ou mesmo tátil (sistema Braille). E no ato de ler está implícita toda uma mecânica que implica a ativação de vários processos: os fisiológicos, uma vez que a leitura é uma atividade neurológica; os biológicos, pela utilização do olho humano e da capacidade de fixar a vista ou, eventualmente, da utilização da audição ou do tato. Deste modo, a psicologia pode ajudar a conhecer o processo mental e os mecanismos neurocognitivos necessários que são acionados durante o processo de aquisição da leitura, tanto na decodificação de caracteres, símbolos e imagens como na associação da visualização com a palavra. E a leitura, ao contrário da aquisição da fala, exige uma aprendizagem (instrução) particular, intencional e continuada (Castro & Gomes, 2000; Festas, 1998).

2.1.3. Importância de ler

Em boa verdade, a leitura (tal como a escrita) ocupa um lugar central nas aprendizagens escolares, extensível à vida profissional e pessoal dos indivíduos (Castro & Gomes, 2000; Festas, 1998). Mas esse é somente o início de todo um processo, para chegar à compreensão dos textos, daí que a leitura preencha um lugar tão especial na vida das pessoas. E, não obstante o facto de as sociedades serem a cada dia mais complexas, a verdade é que são, também, cada vez mais letradas, dada a quantidade de informação que é transmitida através do suporte escrito (mensagens, internet...), sendo, portanto, crucial possuir boas competências neste domínio do saber (Castro & Gomes, 2000; Festas, 1998).

“Ler é compreender” (Chartier, 2007, p. 176). Por isso, ler, ter hábitos de leitura é de supra importância para o desenvolvimento de várias competências, bem como para o desenvolvimento global do indivíduo. Para corroborar esta ideia existe o Plano Nacional de Leitura, cujos grandes objetivos são o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, a criação de hábitos de leitura nos alunos e a resposta aos níveis de iliteracia da população, em geral, e dos jovens, em particular.

No *Programa de português do ensino básico* (2008) são definidos as seguintes metas, relativamente à competência da leitura, que definem o perfil do aluno no final do 3.º ciclo:

- ❖ “Ler, de forma persistente e fluente, textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação, organizar o conhecimento ou para aceder a universos no plano do imaginário, adequando as estratégias de leitura às finalidades visadas.
- ❖ Interpretar textos com diferentes intencionalidades e registos, apreendendo o sentido global, posicionando-se criticamente quanto à validade da informação lida ou visionada, seleccionando os dados necessários à concretização de tarefas específicas e mobilizando a informação de acordo com os princípios éticos do trabalho intelectual.
- ❖ Apreciar em termos pessoais textos de diferentes tipos, analisando o modo como a utilização intencional de recursos verbais e não verbais permite alcançar efeitos específicos.
- ❖ Posicionar-se enquanto leitor de obras literárias, situando-as em função de grandes marcos temporais e geográfico-culturais e reconhecendo aspectos relevantes da linguagem literária.

- ❖ Estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas, tomando consciência do modo como as ideias, as experiências e os valores são diferentemente representados e aprofundando a construção de referentes culturais” (Reis, 2008, p. 29).

Este quadro de expectativas não pode deixar de nos levar a refletir sobre a importância da promoção e desenvolvimento desta competência nas crianças e jovens, a qual deve começar o mais cedo possível (até pela gradação progressiva que essa mesma competência implica), a fim de alcançar estes “resultados”, como são definidos nos ditos programas:

“Os *resultados esperados* a seguir apresentados projectam, nesta primeira parte dos Programas de Português para o Ensino Básico, um conjunto de expectativas pedagógicas, formuladas em termos prospectivos, regidas e estruturadas em função das competências específicas que se encontram enunciadas no *Currículo Nacional do Ensino Básico*” (Reis, 2008, p. 21).

Ainda de acordo com os programas vigentes, considera-se que numa fase inicial do desenvolvimento da leitura, se devem privilegiar as situações de “ouvir ler”, de modo a que a criança possa ir, progressivamente, evoluindo para situações de maior autonomia. O adulto deve ser um modelo a seguir, para que a criança se vá a apropriando de “bons modelos de leitura”, além de que “ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afectivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer aprender a ler” (Reis, 2008, p.78).

Face aos resultados Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), estudo lançado em 1997 pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico), mantém-se um sério plano que pretende estimular o prazer de ler nas crianças e nos jovens, intensificando o contacto precoce com os livros e a leitura na escola. O PISA procura medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que têm, de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico. Neste contexto, a leitura pode fornecer alicerces e ajudar na construção de bases para promover essa capacidade de usar os conhecimentos, no sentido de consolidar no jovem respostas para os diferentes desafios da vida. Efetivamente, a

leitura e, genericamente, a literacia tornaram-se objeto de preocupação não só social como também política, daí que os estudos nesta área sejam tão pertinentes.

Freitas e Santos (1992) dizem-nos, a partir de um estudo realizado, que existe alguma resistência à leitura de livros, embora não à leitura em geral. Verificou-se uma correlação entre leitores fracos e baixos níveis de instrução, trabalho menos qualificado, pais com características similares e modos positivos de socialização primária. A leitura mais significativa é a de jornais e revistas.

Alçada e Magalhães (1993) concluíram que a leitura de livros, revistas e jornais eram modos menos privilegiados de ocupação dos tempos livres, mas, no geral, verificavam-se atitudes positivas para com a leitura, cujas mais frequentes eram de livros banda desenhada e livros de aventuras como géneros preferidos.

Nas palavras de Pennac (1995) “ O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo «amar» ... o verbo «sonhar» ...” (Pennac, 1995; p.11) Assim, quando se pensa em leitura, deve pensar-se, antes de mais, em prazer, em fruição, não em obrigação. Portanto, é pertinente perceber se as leituras que os jovens fazem são por obrigação ou recreação, por dever ou por prazer, uma das questões a que o presente estudo pretende responder.

Antes, ler era um ato de orgulho para os pais, era sinal de crescimento e maturidade, era tornar-se melhor do que a geração anterior ou, pelo menos, atingir a mesma maturidade cultural. Hoje, é, sobretudo, prevenir, ensinar, escolher de entre as múltiplas leituras: audiovisual, clássicas, a imagem, a publicidade, a linguagem impregnada de violência, daí o papel dos educadores ser tão importante (Pennac, 1995). Segundo o autor existe uma relação entre a leitura e a perceção que o jovem vem a ter de si, a qual é tanto mais premente quanto mais negativas são as suas atitudes face à leitura: “ Os que não lêem e que se aterrorizam logo à partida com as radiações do *sentido*.//Os que se julgam estúpidos.// Definitivamente privados de livros...// Definitivamente sem respostas...// E em breve também sem perguntas” (Pennac, 1995; p. 90). Por oposição, aqueles que “descobrem o livro (...) continuarão tranquilamente a ler. Os mais curiosos guiarão as suas leituras pelos faróis das nossas mais luminosas explicações” (Pennac, 1995, p. 91). Estas palavras do autor indiciam bem a relação que existe entre o ato de ler e o autoconceito dos jovens, bem como da sua assertividade, autoestima e espírito crítico. Ademais, a assertividade tem recebido diferentes conceitos ao longo de sua história (Alberti & Emmons, 1986; Lange & Jakubowski, 1976; Wolpe

& Lazarus, 1966, citados por Del Prette & Del Prette, 2008). Apesar da variabilidade desses conceitos, grande parte dos estudiosos desse tema relaciona a asserção ao exercício de direitos por parte de um indivíduo. Agir assertivamente traduz-se, portanto, em defender-se perante uma situação de injustiça ou, no mínimo, procurar restabelecer uma norma que, quando rompida, causa algum tipo de prejuízo à pessoa ou a seu grupo (Del Prette & Del Prette, 2008). Veja-se, então, a importância da leitura pelo contributo que traz na construção desta capacidade humana, capaz de causar a diferença no mundo.

Outro aspeto focado por Pennac (1995) é a relação estreita que existe entre a escolha das leituras ou o estímulo de ler e a afetividade: “o melhor que nós lemos, devemos-lo frequentemente a um ser que nos é querido. E é a um ser que nos é querido que primeiro falaremos” (Pennac, 1995, p. 81). Mais adiante, o autor defende que o homem “Vive em sociedade porque é gregário, mas lê porque se sente só” (Pennac, 1995, p. 166), o que nos remete para a importante vertente de sociabilização que a leitura implica na sua essência e no papel que assume na construção do eu individual.

Já Paulo Freire introduzira esta noção de educação libertadora ao afirmar que o processo de alfabetização não se limitava a uma mera transmissão de aprendizagem (como o praticado pelas velhas cartilhas) - implicava toda uma envolvimento humana pertinente que levava as pessoas a ter a intencionalidade e humanização, tão defendidas pelo autor. Trata-se, efetivamente, de um processo de libertação, não apenas da ignorância, mas também de si mesmos, enquanto seres humanos ativos e atuantes, capazes de agir e mudar a realidade.

Deste modo, também o aluno que não adquire técnicas metacognitivas na escola não fortalece a sua aprendizagem, sendo que o seu sucesso escolar poderá vir a estar mais comprometido, podendo até tornar-se num candidato a novas formas de *iliteracia* e a uma menor qualidade no seu exercício de *cidadania* (Veiga, 2007). Crê-se que bons hábitos de leitura poderão inverter esta expectativa.

2.1.4. Os estádios de desenvolvimento da leitura

De entre as várias alterações que se verificam no desenvolvimento da criança, uma delas, e que interessa focar na abordagem da motivação para a leitura, é a do desenvolvimento cognitivo que decorre entre os 3 e os 15 anos, o qual, em condições normais, evolui de forma linear. Durante este período, e no que concerne a leitura, são

considerados os seguintes estádios de desenvolvimento da leitura, segundo uma síntese de André Gazola (2008) e o sítio “Lendo Org”:

- Pré-leitura, entre 2-6, e que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral e da percepção, bem como da gradual aquisição da relação entre imagem e palavra.
- Leitura compreensiva, entre 6-8 anos, em que a criança vai adquirindo a capacidade de ler textos curtos, mediante a leitura silábica ou de palavras.
- Leitura interpretativa, entre os 8 e 11 anos, que corresponde à leitura propriamente dita, envolvendo a capacidade de ler e compreender textos curtos e de leitura fácil.
- Leitura informativa ou factual, entre os 11 e 13 anos, onde, caso as outras etapas tenham sido trabalhadas, passará a existir a capacidade de ler e compreender textos mais longos e complexos, não só estruturalmente, como em termos de linguagem e semântica.
- Leitura crítica, entre os 13 e 15 anos, onde se verifica uma maior capacidade de assimilar as ideias e de as confrontar com a sua experiência pessoal (acedido em 19 de março de 2011, através do sítio: <http://www.lendo.org/desenvolvimento-leitura-criancas-adolescentes/>).

Vygotsky (2008) propôs um modelo de desenvolvimento que se adequava aos princípios básicos da educação na infância e sugeriu uma forma adequada para os profissionais orientarem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Assim definiu dois tipos de desenvolvimento: o natural - intimamente ligado aos processos de crescimento orgânico global e ao amadurecimento da criança; e o cultural – responsável pelo domínio dos fatores da experiência cultural, assim como dos hábitos e condutas culturais e dos métodos de raciocínio.

Um dos princípios centrais da teoria de Vygotsky é o de que as crianças realizam as suas capacidades de forma inconsciente e espontânea, isto antes mesmo de possuírem o domínio consciente dos conceitos. Nesta linha de pensamento, o autor propôs quatro estádios de desenvolvimento cultural: 1) aquele em que a criança estabelece ligações reflexivas, associativas ou condicionais entre os estímulos e as reações; 2) aquele em que a criança já faz algum uso dos símbolos; 3) caracterizado pela descoberta, por parte da criança, das formas como utilizar eficazmente os símbolos; 4) correspondendo à

libertação das exigências de sinais ou símbolos exteriores e à entrada num processo de interiorização.

O modelo de Lev Vygotsky aplica-se a três grandes construtos de aquisição da literacia: os conceitos acerca do texto, das palavras e das letras e dos sons das letras. Nos primeiros, as crianças adquirem uma compreensão sobre vários aspetos da literatura, nomeadamente quando ouvem, contam ou representam histórias, ao narrarem textos e ao praticarem a leitura e a escrita autónomas. Também aqui se podem aplicar os estádios de desenvolvimento de Vygotsky, isto é, num primeiro estágio, é possível verificar o uso espontâneo do texto pelas crianças; no segundo estágio, os adultos encorajam-nas a interiorizar de forma diferente os seus jogos de linguagem; no terceiro, a criança manifesta já ações para reconstruir aspetos do texto; e, finalmente, no quarto estágio, as crianças libertam-se do uso de adereços e representações que reproduzem a informação contida nas histórias (Vygotsky, 2008).

No que diz respeito aos conceitos acerca das palavras e letras, as crianças formam-nos mesmo antes de ler. No primeiro estágio de desenvolvimento do conceito de palavra, as crianças perspetivam a palavra impressa da mesma forma que o fazem face aos outros objetos. É precisamente neste estágio que a escrita começa como fragmentos dos seus desenhos, dando continuidade à sua função simbólica de representar as coisas – a chamada escrita garatujada. No segundo estágio, orientadas pelos adultos para observar e utilizar os rótulos impressos, as crianças memorizam palavras e textos inteiros de livros, letreiros e rótulos. No terceiro estágio, que decorre aquando do 1.º ano do ensino básico, as crianças começam a construir palavras e frases, partindo dos sons consonânticos para as palavras (Vygotsky, 2008).

Rayner e Pollatsek (1989, citados por Lages, 2007) resumem as perspetivas de Marsh em quatro estágios de desenvolvimento: 1) conjectura linguística (*linguistic guessing*), 2) conjectura discriminatória (*discrimination net guessing*), 3) decodificação sequencial (*sequential decoding*) e 4) decodificação hierárquica (*hierarchical decoding*). Para os autores, “estes «estádios» devem ser interpretados mais como «estratégias progressivamente complexas que as crianças tentam à medida que as suas capacidades cognitivas aumentam do que como uma sequência conduzida biologicamente através das quais todas as crianças passam»” (Rayner & Pollatsek, 1989, citados por Lages, 2007, p. 15).

A teoria para o desenvolvimento da leitura avançada por Uta Frith (1985, citado por Reis, 2010) apresenta três fases correspondentes a três estratégias distintas: 1) fase *logográfica*, onde o leitor reconhece palavras, tendo por base as características visuais distintivas; 2) a fase *alfabética*, equivalendo ao uso de regras de correspondência grafema-fonema, a fim de se proceder à leitura das palavras; e 3) a fase *ortográfica*, estágio em que há já um reconhecimento das palavras como conjuntos grafêmicos, integrando unidades morfêmicas (Frith, 1985, citado por Reis, 2010).

2.1.5. O ato de ler como um processo

Quando falamos no processo de leitura, há que definir dois momentos que lhe estão inerentes: um primeiro momento do processo que corresponde basicamente à decifração ou descodificação dos símbolos gráficos – a “leitura elementar”; e um segundo momento que procede à captação do significado de um texto ou de uma proposição - “leitura de compreensão” (automatismo necessário para captar a mensagem). Estas duas formas de leitura são complementares e exigem do sujeito diferentes operações cognitivas (Rebelo, 1993). Assim, a aprendizagem da leitura envolve um processo gradual, sendo que ler implica compreender, percorrendo estes dois níveis (Santos, 2000, citado por Neves, 2005).

Numa perspetiva cognitiva, considera-se a leitura uma atividade complexa, composta por vários processos psicológicos de diferentes níveis que se iniciam por um estímulo visual que permite, depois, mediante uma atuação global e coordenada, a compreensão de palavras, de frases e de textos. Do ponto de vista psicolinguístico, trata-se de um processo ativo e autodirigido por um leitor que extrai do texto um significado que foi previamente codificado por um emissor (Gouveia, 2009). Assim, discurremos que “ler é um ato complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afetivo”, sendo que a sua essência assenta numa espécie de negociação entre o leitor e os conhecimentos que este possui sobre os temas que lê. A aprendizagem da leitura é, então, um processo complexo e lento que exige motivação, esforço e prática continuada por parte de quem aprende e de quem ensina (Sim-Sim, 2001, p. 8). Reis (1981) afirma: “o acto da leitura (...) consiste em (re)construir um universo imaginário cujas coordenadas muitas vezes estão apenas esboçadas no texto que esse aborda. Não é por acaso que se fala a este respeito em «leitura como construção»” (Reis, 1981, p. 23).

Segundo Royce (2004), ler:

“is not a one-way process, from writer to reader. Reading involves more than the mere decoding of symbols. Reading involves meaning, it involves understanding. It involves thought, and action, and reaction. A skilled reader will read what is stated but also read what is not stated; a skilled reader will relate what is read to his knowledge and experience, and so be led to decision, or perhaps to indecision as when held beliefs are challenged. Reading is response” (Royce, 2004, p.255).

Segundo Paulo Freire (1988), “a escrita envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas antecipa-se e alonga-se na inteligência do mundo” (Freire, 1981, p. 11). Para o autor, o ato de ler implica sempre uma percepção crítica, uma interpretação e “«re-escrita»” do que se lê. Diz Freire que a “leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir de continuidade da leitura daquele” (Freire, 1988). Trata-se, pois de um movimento do mundo à palavra e vice-versa que transvaza para uma feição de (re) escrever esse mesmo mundo, isto é, de transformá-lo e agir sobre ele através de uma prática consciente (Freire.1988).

Atualmente, a visão do leitor já não é a de um simples recetor passivo da informação. Pelo contrário, o processo de leitura é interativo e nele intervêm várias dimensões: o leitor, os seus conhecimentos, as suas motivações e interesses e até a sua postura (Giasson, 2000, citado por Neves, 2005).

Ainda segundo Neves (2005), existem dois tipos de estruturas do sujeito a ter em linha de conta no ato de ler: as cognitivas e as afetivas. As primeiras têm a ver com os conhecimentos acerca do mundo e da língua (ou desempenho linguístico) do leitor. As estruturas afetivas prendem-se com os interesses da leitura, isto é, a atração ou indiferença pelo ato de ler (Neves, 2005). Também para a criança ou jovem o conhecimento que possui do mundo que o rodeia é fundamental para a compreensão do texto e é vital para estabelecer relações com a informação por ele fornecida (Neves, 2005).

Porém, não poderíamos abordar o conceito de leitura, sem dar conta da relação entre a cognição e o discurso ou, por outras palavras, entre pensamento e linguagem, o qual tem sido objeto de estudo de várias disciplinas oriundas da linguística, nomeadamente por Noam Chomsky. Podemos, então, questionar-nos acerca da

formação de conceitos de leitura e as terminologias que a designam. Para Vygotsky a palavra sem significado, não passa de um som vazio, de uma mera cadeia de sons ou significante. O significado assume-se, por isso, como uma componente indispensável para o critério da palavra. Sendo a palavra uma generalização ou um conceito, ela está irremediavelmente associada ao pensamento. Desta forma, as palavras são atos, fenómenos do pensamento. Não existe pensamento sem linguagem nem linguagem sem pensamento (Vygotsky, 2008), tal como foi amplamente defendido pelas teorias padrão de Noam Chomsky. Os estudos nas áreas da linguística, psicolinguística, sociolinguística, psicologia cognitiva perspetivam, hoje em dia, a leitura como um processo de mediação entre o texto e a sua significação ou construção de conhecimentos em que o indivíduo, enquanto ser psicológico, desenvolve as suas potencialidades cognitivas e sociais (Brasil, MEC, 1996).

O ato de ler implica uma interação com o universo dos conhecimentos do jovem, no sentido de o contextualizar no universo literário e na linguagem do texto, o que lhe poderá favorecer o desenvolvimento do sentido crítico, ao proporcionar-lhe tomar uma posição face aos acontecimentos na tentativa de os compreender (Brasil, MEC, 1996). Esta ideia vem de encontro às teorias vygotskianas que defendem a leitura como um processo de construção de sentido entre o leitor (como ser individual e social), o texto (como produto individual de determinação histórica e social), o autor (ele próprio sujeito histórica e, portanto, socialmente condicionado) e o contexto e práticas socioculturais que envolvem esta complexa interação (Vygotsky, 2008).

Também no PISA, a proficiência em leitura é definida “como uso e compreensão de textos escritos e como reflexão sobre os mesmos, com vista a alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais visando à participação plena na vida em sociedade” (ME, 2001, p. 19).

Koch e Elias (2006), perspetivam o ato de ler como uma atividade interativa de produção de sentidos extremamente complexa. Esta requer não só a descodificação como também a mobilização de todo um conjunto de saberes ao longo do ato comunicativo. Ler é uma espécie de encontro entre um emissor e recetor distantes mediante um canal que é o próprio texto, onde leitor e autor se vão encontrando no confronto da construção de sentidos. Para as autoras, “*o sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos* e não algo preexistente a essa interação” (Koch & Elias, 2006, p. 11). Afirmam, ainda, que a coerência retirada do ato de ler “não está no texto, mas é

construída a partir dele, na interação, com a mobilização de uma série de factores de ordem discursiva, sociocognitiva, situacional e interacional” (Koch & Elias, 2006, p. 208). Nesta perspetiva, a leitura é vista como uma atividade que envolve as experiências e os conhecimentos do leitor e que exige a este último muito mais do que o mero conhecimento do código linguístico, já que o texto não é visto como um simples produto da codificação de um emissor para ser decodificado por um recetor passivo. O conceito de leitura das autoras é essencialmente o de uma atividade de produção de sentido, tendo o leitor o papel de construtor de sentidos, recorrendo a estratégias de leitura como a seleção, antecipação, a inferência e a verificação (Koch e Elias, 2006).

Jouve (2002) propõe uma interação entre leitor e leitura a partir do que ele dela recebe, a qual toma uma forma precisa e um impacto no mundo do leitor que vai determinar até a forma como ele se vai posicionar face ao processo de ler. O sentido que o leitor vai retirar do ato de ler – passando pela forma como se posiciona face à história, aos argumentos que ele veicula e ao jogo de pontos de vista – terá um alcance no contexto cultural onde esse leitor evolui. Assim, toda a leitura interage com os quadros culturais e sociais de uma época determinada e age na dimensão simbólica dos modelos do imaginário coletivo, seja por aceitação ou recusa (Jouve, 2002).

Chartier (2007) faz a distinção entre “a compreensão literal e a compreensão «fina»” daquilo que se lê. A primeira diz respeito à capacidade de encontrar uma informação tal como ela foi descrita no texto, decidir se informações foram ou não dadas pelo texto; quanto à compreensão “fina” (normalmente designada pelos psicólogos como compreensão inferencial), avalia-se “pela capacidade de: relacionar duas informações que estão separadas no texto; deduzir uma informação de uma outra, que estaria implícita; guardar na memória uma informação que se antecipa como essencial para o que vem em seguida” (Chartier, 2007, p. 176).

2.1.6. Motivação para a leitura

Depois de percebermos a complexidade do processo que subjaz ao ato de ler e à compreensão do que se lê, por um lado, e a importância de ter hábitos de leitura, por outro, é chegado o momento de nos debruçarmos sobre outro aspeto intrínseco a esta realidade e que se prende com a motivação para proceder à leitura, fundamental para que essa ação se realize e se repita no tempo, tornando-se verdadeiramente um hábito.

A temática da motivação para a leitura é não só atual como emergente. Ao longo do desenvolvimento da personalidade, muitas são as alterações significativas que se dão nos indivíduos, sendo que durante o seu crescimento a criança se vai confrontando com diferentes dimensões de motivação para o ato de ler. Estas, entretanto, vão-se coadunando com o seu desenvolvimento, as suas vivências e desempenhos familiares, escolares, sociais... “Se a motivação for considerada como uma aquisição secundária à aquisição de perícias básicas ou um segundo passo, este processo vai tornar-se mais difícil e arriscamo-nos a formar crianças que não escolham ler” (Mata & Monteiro, 2005, p.1). A motivação das crianças para a leitura deve ser sempre encarada de forma multifacetada, sendo que não as devemos encarar, a priori, como motivadas ou não motivadas para a leitura, mas antes perceber por que razão ou razões umas estão motivadas para esse comportamento e consideram a leitura uma diversão (Mata & Monteiro, 2005).

Wigfield (2000) refere, ao caracterizar a motivação para a leitura, que as seguintes dimensões devem ser tidas em conta: as autopercepções de leitor e sentimentos de eficácia que influenciam as expectativas de sucesso; os afetos associados à leitura, como a satisfação e prazer, cuja influência se irá sentir em dimensões como o valor e interesse atribuídos à leitura. Na sequência deste preceito, o autor desenvolve posteriormente este assunto, ao explicar três vertentes que viriam a ser fundamentais no estudo da motivação para a leitura: 1) motivação intrínseca e extrínseca – aspetos que permitem compreender as razões que subjazem à leitura; 2) percepções de competência e de eficácia – as avaliações que os sujeitos fazem das suas capacidades para desenvolverem atividades de leitura; 3) motivação social – absolutamente fulcral, já que a leitura é, antes de mais, uma atividade social que pode levar à partilha de ideias (Wigfield, 2000). Assim, não se trata tanto de detetar se as crianças estão ou não motivadas para a leitura, mas de determinar quais as razões que estão subjacentes às suas possíveis motivações, pois quando os sujeitos estão intrinsecamente motivados realizam as atividades por vontade própria, desfrutando do desafio e da satisfação daí resultante. Quando os indivíduos realizam as atividades por imposição externa, podendo para tal receber uma recompensa, diz-se, então, que estão extrinsecamente motivados.

O modo como a criança perceciona as suas competências de leitura (se é ou não um bom leitor) designa-se por crenças de competência. Dois exemplos deste tipo de crenças, segundo Linnenbrink e Pintrich (2002), são o autoconceito e a autoeficácia.

Para os autores, o autoconceito está intimamente ligado à opinião que as crianças têm sobre as suas capacidades e desempenhos. A autoeficácia liga-se mais às crenças sobre a realização ou desempenho de uma tarefa específica. Assim, uma maior perceção de competência estará relacionada com uma maior motivação.

Ainda de acordo com Baker e Wigfield (1999), a motivação para a leitura contempla aspetos cognitivos, motivacionais e sociais da leitura. Assim, os leitores que revelam mais comportamentos de pró-leitura (interesse, motivação) fazem-no com diferentes finalidades e usam os conhecimentos já adquiridos para gerar novos. Aproveitam, ainda, esta dinâmica para construir e usufruir de interações sociais importantes envolvendo a atividade da leitura. Portanto, as crianças com bons hábitos de leitura ou comportamento favoráveis a esta atividade tendem a repetir este comportamento com regularidade, tendendo a tornar-se leitores habituais no futuro. Pelo contrário, as crianças com baixas competências de leitura ou que não gostam de ler revelam baixos níveis de motivação para a leitura (Baker & Wigfield, 1999). Ainda a este propósito, Pressley (2002) afirma que “As crianças altamente motivadas lêem três vezes mais fora da escola que os seus colegas menos motivados” (Pressley, 2002, citado por Ferreira, 2011, p. 64).

De acordo com alguns autores (Eccles & Wigfield, 2005; Harter & Kowalksi, 1992; Lepper & Iyengar, 2005, citados por Mata & Peixoto, 2009), à medida que as crianças progridem na sua escolaridade, as suas motivações face à leitura parecem diminuir. Mas, Monteiro e Mata (2001, citados por Mata e Peixoto, 2009), verificaram que a realidade portuguesa não coincidia exatamente com estas tendências. Ao passo que nas dimensões Prazer e Reconhecimento Social associados à leitura se replicaram os resultados dos referidos estudos (diminuindo efetivamente ao longo da escolaridade), já na dimensão Autoconceito de Leitor verificou-se uma tendência inversa, com os alunos mais velhos a apresentarem autoperceções mais elevadas. Este aumento no Autoconceito de Leitor pode ser explicado pelo facto de, neste estudo, se terem incluído alunos muito contrastados em termos das suas competências em leitura” (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009, p.565).

Ainda no estudo de Mata, Monteiro e Peixoto (2009) se conclui que os valores de motivação para a leitura vão baixando à medida que o ano de escolaridade aumenta, nomeadamente nas vertentes: Prazer, Importância/Curiosidade, Reconhecimento Social e Razões Sociais, exceptuando-se o domínio Autoperceção de Competência que

contraria essa tendência. Este quadro verificou-se consistente em todos os níveis de escolaridade, excluindo-se o domínio Autopercepção de Competência, onde os alunos do 1.º ciclo apresentam valores significativamente mais baixos do que os dos 2.º e 3.º. Concluíram, então que “os nossos alunos atribuem importância às actividades de leitura, gostam de ver os seus progressos reconhecidos pelos outros significativos mas não se consideram bons leitores” (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009, p.567).

A vertente do género na motivação da leitura é outro aspeto importante a ter em conta. Assim, e de acordo com investigações feitas nesta área há alguma discrepância nos rapazes e nas raparigas, sendo que elas apresentam níveis mais elevados nos domínios Eficácia, Importância e Razões Sociais, ao passo que os rapazes apresentam níveis superiores na dimensão da Competição (Wigfield & Guthrie, 1997) Os autores concluem estas tendências de maior motivação e atitudes mais positivas face às práticas da leitura nas raparigas, nomeadamente nos domínios de Autoconceito de Leitor e Reconhecimento Social.

A este respeito, Mata, Monteiro e Peixoto (2009) obtiveram resultados idênticos num estudo com alunos do 1.º ao 4.º ano, onde o género se mostrou significativo quer para a dimensão do Autoconceito de leitor como para o Reconhecimento Social, com valores mais elevados para as raparigas. (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009).

Aristides Ferreira (2011) reconhece a existência de uma relação “estreita entre a motivação para a leitura e os processos cognitivos” (Ferreira, 2011, p. 61). Neste estudo, o autor procura não só detetar a relação entre essas duas realidades, como também perceber que influência a motivação exerce nos processos cognitivos e no rendimento escolar. Os resultados deste demonstram que existe, efetivamente, uma correlação significativa entre a motivação para a leitura e o rendimento académico dos alunos, ao qual se associa também o desempenho cognitivo em tarefas como: raciocínio, cálculo mental, memorização, compreensão, vocabulário, competências linguísticas, atenção, etc (Ferreira, 2011).

2.1.7. Hábitos e práticas de leitura

Num estudo de investigação-ação de dimensão projetiva, Neves, 2005, analisou os hábitos e práticas de leitura dos jovens estudantes frequentadores de bibliotecas, tentando, deste modo, avaliar a importância da biblioteca no quotidiano dos alunos. Conclui que são os alunos do ensino secundário quem mais frequenta a biblioteca,

apesar de, numa análise por anos de escolaridade, os picos serem atingidos pelos anos terminais do 9.º e 12.º anos, não sendo com certeza alheio a esta afluência o facto de se estes serem de níveis com avaliação mediante exame nacional (Neves, 2005).

Prose (2007) destaca a importância da leitura: “Até mesmo antes de aprendermos a ler, o facto de nos lerem em voz alta e escutarmos um texto constitui um processo que nos leva a captar as palavras (...)” (Prose, 2007, citado por Gouveia, 2009, p. 15). Mais uma vez é apontado, pela autora, a preponderância do papel exercido quer pelas bibliotecas quer pelas escolas, sobretudo na sua dimensão transversal (e não somente do professor de português ou língua portuguesa) entre as várias áreas curriculares disciplinares (Gouveia, 2009).

Segundo o *Programa de português para o ensino básico* (2008), “O professor desempenha um papel de mediação fundamental nesta fase, criando condições favoráveis à descoberta do livro e da leitura” (Reis, 2008, p.78). O/A professor/a de português ou língua materna parece ser o elemento privilegiado para veicular o gosto pela leitura. Ele/a reúne vários papéis que passam não só pela preparação do aluno para a vida ativa e profissional, como também pelo “despertar e estimular a sensibilidade, a imaginação, o sonho, o espírito crítico, a autonomia e ainda ser um bom leitor” (Gouveia, 2009, p.64). Por isso, ele/a mesmo/a deve ser um/a apaixonado/a pelos livros e a leitura para, dessa forma, transmitir a autenticidade desses sentimentos pelo livro aos seus alunos (Gouveia, 2009).

Ainda a este propósito, afirma Valadares (2007) “ler interessa a todos os saberes e a dinamização da leitura deve fazer-se em e a favor de todas as áreas curriculares, podendo considerar-se este domínio como uma das competências transversais do Ensino Básico” (Valadares, 2007, p. 7; citado por Gouveia, 2009). Ainda, de acordo com o *Programa de português para o ensino básico* (2008): “Os espaços de leitura, dentro e fora da sala de aula, com particular relevância para a biblioteca escolar, devem ser utilizados como lugares onde se vivem experiências gratificantes de contacto com os livros e com a leitura” (Reis, 2008, p.78). E, a propósito do domínio da leitura, podemos ler, nos ditos *Programas*:

“O convívio diário com materiais escritos explorados em interacção na sala de aula e a audição de textos com sentido, interessantes e desafiantes, bem lidos pelo professor são essenciais para se querer aprender a ler. A sala de aula deve comportar materiais diversificados de apoio à aprendizagem da leitura

(listas, abecedários, dicionários ilustrados...), devendo ser realizadas actividades de descoberta e localização de informação nesses suportes (...) Paralelamente devem implementar-se acções de promoção da leitura com o objectivo de transformar os alunos em leitores autónomos e que gostem de ler. Para se ser leitor não basta saber ler: é preciso querer ler” (Reis, 2008, p.84 e 85).

Gouveia (2009) defende que a escola não se deve limitar à imposição das obras definidas pelos programas, mas deve responder aos gostos dos alunos, de forma a contribuir para o prazer de ler. Também a família, segundo a autora, detém neste processo uma ação de peso por poder promover e estimular o hábito de ler.

“Este poderoso incentivo deverá iniciar-se muito cedo, bem antes do início do percurso escolar. No contexto familiar, há a considerar não só o espaço físico como também as relações humanas que contribuem para a introdução das crianças neste maravilhoso mundo. A família é o primeiro modelo de identificação da criança, pois é ela quem primeiramente a confronta com materiais, lhe cria expectativas, lhe dá apoio e a estimula” (Gouveia, 2009, p.19).

Markland (2011) afirma que uma das maiores riquezas que os pais ou outros adultos podem dar às crianças é ler-lhes em voz alta, por esta ser reconhecida, por muitos estudiosos, como uma das atividades mais importantes a realizar com elas. Um estudo levado a cabo pelo National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), nos Estados Unidos, e citado pela autora, afirma que:

“Reading is the single most important skill necessary for a happy, productive and successful life. A child that is an excellent reader is a confident child, has a high level of self esteem and is able to easily make the transition from learning to read to reading to learn” (Markland, 2011).

A autora afirma, ainda, que cerca de metade dos adolescentes e adultos com antecedentes criminais ou ligados ao consumo de substâncias apresenta dificuldades nas competências da leitura (Markland, 2011).

No seu estudo, Gouveia (2009) tentou perceber até que ponto os jovens leem por obrigação ou por prazer, vontade ou iniciativa próprias e conclui que, de um modo geral, os alunos dos 2.º e 3.º ciclos gostam de ler e fazem-no com alguma regularidade.

As suas escolhas recaem sobretudo na literatura infantil, policiais, banda desenhada, terror e mistério. Independentemente das suas origens socioeconómicas, a maioria foi incentivada pela família a ler e os livros fazem parte do seu quotidiano. Quanto à escola, os resultados dividem-se entre os que pensam que ela é um veículo para a leitura e os que se sentem indiferentes. Os alunos não mostraram ter o hábito de se deslocar regularmente à biblioteca para ler. E, no geral, têm uma visão positiva da prática de leitura no que diz respeito à ampliação de conhecimentos e desenvolvimento da imaginação, ao contributo para a sua formação e criatividade (Gouveia, 2009).

Para Batista e Galvão (1999) “a expressão “práticas de leitura” tende a marcar – ainda que de modo difuso – os atuais contornos de interesse das ciências sociais a respeito do ato de ler” (Batista & Galvão, 1999). Num estudo sobre hábitos de leitura da população portuguesa realizado por Freitas, Casanova e Alves (1995), concluiu-se, a propósito das representações da leitura, que a maioria da população associa a leitura às dimensões: Agrado/Aprendizagem/Utilidade/ Comunicação, Necessidade e Imaginação, ou seja, denotando uma valência positiva. Todavia, esta surge sustentada por níveis de escolaridade mais elevados e idades mais baixas. Já a valência negativa – leitura Instrumento/Penosidade – surge associada a níveis de escolaridade mais baixos e idades mais elevadas (Freitas, Casanova & Alves, 1997).

Segundo Mata, Monteiro, e Peixoto (2009), os alunos que apresentam níveis de envolvimento mais elevados são os mais motivados para as práticas de leitura, assim como usam mais estratégias para acederem à compreensão daquilo que leem. Esses são, ainda, “motivados, estratégicos, conhecedores e socialmente interativos” (Baker & Reinking, 1996, p. 15, citados por Mata, Monteiro & Peixoto, 2009, p.563), sendo que o envolvimento com a leitura deve ser considerado multidimensionalmente, contendo em si aspetos comportamentais, cognitivos, emocionais e sociais.

Desde cedo, as crianças diferenciam as suas perceções de competência, interesses e motivações, revelando-se mais motivadas para uma ou outra área específica (leitura, matemática, ciências...) (Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004, citados por Mata, Monteiro & Peixoto, 2009, p.563). Um outro aspeto tido como fundamental pelos autores é o que diz respeito à parte social e que tem em conta a partilha de leituras com outros, como já referenciado anteriormente.

2.1.8. Leitura e Literacia

O conceito de leitura que abordado neste estudo não se centra propriamente na vertente linguística do ato de ler - nos modelos explicativos do processo de leitura - nem tão pouco na visão da crítica literária, mas numa perspetiva mais vinculada ao processo de literacia num sentido mais abrangente (mais social) dos comportamentos face à leitura (neste caso dos jovens), portanto numa prática social das capacidades de leitura.

A literacia da leitura é pedra basilar no fluir da vida quotidiana em todas as áreas do conhecimento dos indivíduos. Trata-se de uma ferramenta fundamental para qualquer cidadão, independentemente da sua idade ou da fase do processo educativo em que se encontra. Para Rosa (2008), “A existência humana é uma tarefa permanente de «leitura» da vida: «ler» a vida é escrever e reescrever o mundo” Rosa (2008, p. 107).

Na década de oitenta, constatou-se que algumas pessoas, não obstante serem escolarizadas, ao terem de dar resposta às crescentes exigências das sociedades desenvolvidas e aos seus complexos mecanismos, apresentavam algumas dificuldades na leitura, na escrita e no cálculo. Começa, então, a introduzir-se a ideia de uma nova forma de analfabetismo - “o analfabetismo funcional” - “resultante de aprendizagens insuficientes, mal sedimentadas e pouco utilizadas na vida” (Benavente, 1996, p. 4).

Todavia, o termo literacia distingue-se de alfabetização, pois não inclui o grau de escolaridade a que esta, tradicionalmente, estava ligada. Enquanto o conceito de alfabetização traduz o ato de ensinar e de aprender, a literacia reporta-se à capacidade de usar as competências adquiridas de leitura, de escrita e de cálculo. Como tal, é uma capacidade que escapa a categorizações dicotómicas do tipo “analfabeto” e “alfabetizado” (Benavente, 1995). A literacia, não se foca no que as pessoas aprenderam ou não, mas antes determina o que elas são capazes de usar em situações específicas das suas vidas quotidianas. “A literacia aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana” (Benavente, 1996, p. 23).

Assim, a realização pessoal de um indivíduo não depende já e apenas da sua escolarização, mas da sua capacidade real de processar a informação escrita no decurso da sua vida – “a alfabetização está para a descodificação, bem como a literacia está para a compreensão e o uso da informação” (Nina, 2008, p.64).

É comumente aceite que quanto maior for a escolarização de um indivíduo, maiores as suas capacidades de literacia. Não obstante, estudos realizados neste âmbito

revelaram que a relação não é tão linear assim. “Nem todas as pessoas com o mesmo grau de ensino apresentam um nível de literacia idêntico” (Benavente, 1996, p. 141), na medida em que outras variáveis entram na equação: as aprendizagens informais em contexto não escolar, o aproveitamento escolar, a socialização familiar, o meio profissional, entre outros.

Todavia, é tido como unânime a ideia de que quanto maior for o contacto do indivíduo com o material escrito, maiores as probabilidades de elevar o seu perfil de literacia (Nina, 2008). Afirma, ainda, a autora que “Como a leitura carece de uma aprendizagem consciente e formal e dada a sua complexidade e morosidade, urge imergir o leitor no maior número possível de leituras, de forma a que este entabule laços afectivos com esta competência, que se revela fundamental” (Nina, 2008, p. 64).

Ler é, simultaneamente, um ato individual e social que implica, não só, a descodificação de caracteres escritos como a atribuição de um significado para o que se lê. Ler não se limita, pois, e como já vimos anteriormente, à descodificação de sinais gráficos, mas envolve também a inferência do que lhe está implícito. Requer associações, imagens, raciocínios, como se de uma arte se tratasse. Da mesma forma, o conceito de leitor competente define aquele que é capaz de, hoje em dia, perante o impacto constante de informações a que as sociedades estão sujeitas, em diferentes suportes e linguagens, de aceder, interpretar, filtrar com sentido crítico e fazer uso dessa informação no seu quotidiano, que é o mesmo que dizer: aceder ao conhecimento, uma vez que “a informação está disponível para todos, mas nem todos poderão aceder-lhe da mesma forma e com os mesmos benefícios” (Sim-Sim, 2006, p.11).

Entende-se literacia, num sentido restrito, o “saber ler, escrever, contar” e, em sentido lato, “a capacidade de compreender, analisar e responder criticamente; de funcionar bem nas nossas envolventes territoriais e sociais próximas e distantes; de interpretar e lidar com as coisas que impactam na nossa vida; de adquirir e usar competências.” (Alves, 2005, in Moura, 2005, p. 15). É precisamente esta última dimensão da literacia que ganha pertinência neste estudo.

A literacia implica um envolvimento cognitivo, afetivo e emocional do sujeito aprendente, sendo esta envolvimento o que sustenta qualquer e toda a aquisição relacionada com as competências literácicas (Reis, 2005, in Moura, 2005). Assim, estas competências não podem ser um exclusivo da escola, pois frequentá-la não significa necessariamente saber usar de forma competente a escrita, a leitura e o cálculo. Há toda

uma transversalidade de competências que extravasa a escola, bem como a necessidade de implicar outras instituições para além dela: a familiar, a autárquica, as empresariais, as bibliotecas, ... (Reis, 2005, In Moura, 2005).

Para Guilherme d'Oliveira Martins, “a literacia é condição de dignidade”. A aprendizagem e a capacidade para aprender é o que distingue as sociedades desenvolvidas das atrasadas. (Martins, 2005, in Moura, 2005, p. 83). Ler e escrever, tal como falar e ouvir, são competências que estão intimamente relacionadas, sendo que o seu desempenho só poderá beneficiar as diversas interações que se estabelecem com “o mundo da escrita, das imagens e dos sons” (Marques, 2001, p. 6). As manifestações literárias ou comportamentos emergentes de leitura são um conjunto de manifestações precoces do conhecimento que a criança possui sobre aquilo que está impresso, antes mesmo de entrar na escola e iniciar a aprendizagem formal da leitura (Sulzby, 1991, citado por Sim-Sim, 1995).

Se aprender a ler e a escrever são de extrema importância na formação do indivíduo, não será de somenos importância aprender a organizar o pensamento, a decodificar a informação, a expor as dúvidas e as certezas, a ter a noção do espaço social em que está inserido (Moura, 2005). Esta autora apreende a iliteracia “como sinónimo de analfabetismo” porque

“a iliteracia não representa apenas um fenómeno de não conhecimento da leitura e da escrita, mas uma dificuldade de organização mental e de criação dum pensamento coerente e estruturado, que se expresse em palavras claras, em gestos ajustados e condicione um ritmo ágil e completo às acções de entendimento” (Moura, 2005, p. 9).

Para Vieira (2005) a iliteracia é um dos “nossos dramas ao qual parecemos muitas vezes alheios” (Vieira, 2005, in Moura, 2005, p. 23). Este autor define literacia como “o uso de informação impressa e escrita que permite funcionar em sociedade, atingir objectivos pessoais, bem como desenvolver e potenciar conhecimentos próprios” (Vieira, in Moura, 2005, p. 23). “A literacia não é mais definida como referência à capacidade de ler, mas sim à capacidade de um adulto utilizar a informação escrita para agir em sociedade” (OCDE, 1995, citado por Vieira, 2005, in Moura, 2005, p. 23).

Gomes (2005, in Moura, 2005)) apresenta os números referentes aos consumos da imprensa em Portugal em 2005, os quais indicavam, sem surpresa, que representam

apenas metade da média europeia. Cerca de 67,3% dos portugueses não tinha lido um livro nos últimos 12 meses. E, finalmente, na utilização da internet, Portugal encontrava-se a cerca de metade da média europeia de utilizadores (Gomes, 2005, in Moura, 2005, p. 23). Estes dados justificam bem a cruzada que temos pela frente na área da educação. Não é pois de estranhar os índices estatísticos do PISA (2005) que declaram a Finlândia a ocupar o primeiro lugar nas três áreas temáticas estudadas: leitura, matemática e ciência, uma vez que este país se colocou na linha da frente do desenvolvimento da sociedade da informação, levando em linha de conta a igualdade e a justiça social, com o consenso nacional e liderado pelo próprio estado (Gomes, 2005, in Moura, 2005, p. 23). A conjugação destas três condições parece apontar um caminho relevante e cheio de potencial para bons resultados.

Para Joaquim Mota (2005, in Moura, 2005, p. 9).) “a literacia é uma capacidade de uso de competências que não pode ser encarada como algo que se obtém num determinado momento e é válido para todo o sempre” (Mota, 2005, in Moura, 2005, p. 9). O autor considera que para combater a exclusão, o insucesso escolar e a imposição cada vez mais crescente dos média, temos de nos afirmar como uma sociedade aprendente, sendo a literacia uma condição primordial da democracia, devendo mesmo incluir-se o direito à literacia nos Direitos Humanos (Mota, 2005, in Moura, 2005). Viana (2005) acrescenta, ainda com base nos dados do *PISA 2005*, que uma grande percentagem dos alunos portugueses de 15 anos de idade compreende mal aquilo que lê, dados estes comprovados também pelas provas nacionais de aferição (Viana, 2005, In Moura, 2005).

Em 1997 foi iniciado o Projeto *Literatura e Literacia* com vista a prevenir o insucesso escolar e a contribuir para as políticas públicas de leitura. Tentou-se que os hábitos culturais das famílias passassem a incluir um de leitura desejavelmente em família, ao mesmo tempo que proporcionava à criança um relacionamento forte e precoce com a literatura, prevendo-se um reforço dos laços afetivos com o ato de ler e escrever. Esta iniciativa teve como ponto de partida um jardim-de-infância da rede de solidariedade social, mas rapidamente encontrou um obstáculo forte: a família não encontrara disponibilidade para cumprir a sua parte do acordo. De qualquer modo, este projeto demonstrou, ao longo da sua implementação, que:

“as crianças apoiadas na aprendizagem, segundo um plano de colaboração entre a Família e a Escola, se interessam fortemente pela leitura e, nos primeiros anos

do 1º ciclo, aprendem a ler com uma rapidez que, com frequência ultrapassa as expectativas dos professores mais experientes (...)” (Rolo, 2005, In Moura, 2005, p. 54).

Villas-Boas (2010) verificou, no seu estudo, que existe, de facto, uma relação entre a forma como ocorre o processo de desenvolvimento da literacia e o papel que os adultos (que estabelecem relações de proximidade com a criança) podem assumir nesse desenvolvimento. Descrevendo, ainda, vários estudos realizados em Portugal, a autora demonstra que “o envolvimento parental em casa e determinadas práticas pedagógicas na escola podem contribuir para o desenvolvimento da literacia” (Villas-Boas, 2010, p.118).

Ter acesso aos livros, quer em casa quer na escola ou até mesmo na biblioteca, contribui de forma positiva no desempenho da literacia (Sim-Sim, & Ramalho, 1993).

Ler pressupõe a aquisição de competências de língua materna, como a compreensão, requer dominar e descodificar símbolos e, também, compreender o que se lê. Portanto, soletrar não chega para compreender. Trata-se de um ato desprovido de sentido com fortes consequências negativas no domínio da escrita conducente à passividade, ao desinteresse e, em última análise, à iliteracia (Pinto, 2009).

Com o objetivo de saber mais sobre a leitura, a motivação intrínseca para o seu ato e a literacia da informação, e tendo como objecto de estudo o PISA e os intervenientes no combate à iliteracia, Sofia Pinto levou a cabo um estudo em 2009. Analisados os resultados do PISA, a autora concluiu que o quadro português nas áreas da literacia em leitura, matemática e ciências é muito pouco animador (Pinto, 2009). Chama a atenção para a importância dos hábitos de leitura e das consequências que a sua falta traz no domínio da escrita e na condução a situações de iliteracia. Acrescenta a autora que o domínio da leitura pode levar à formação de cidadãos responsáveis e participantes, sendo, portanto, que as bibliotecas e as escolas devem participar ativamente neste processo de aquisição de competências a todos os níveis: aprendizagem, tecnologias da informação, literacia e outras. Estas podem transformar não leitores em leitores, diminuindo as tendências da iliteracia (Pinto, 2009). Para Mota (2005) o livro é o “companheiro fiel da procura de cada um através do tesouro coletivo acumulado do saber e da sabedoria das gerações” (Mota, 2005 in Moura, 2005, p. 9).

Afirma Alves (2005, in Moura, 2005): “De início, a literacia começa por ser aptidão cognitiva. Aprendemos a ler e a escrever como aprendemos a falar, a fazer um cesto, a acender o fogo (...). Mas depois, por vezes, a literacia desencadeia uma real transformação mental que origina a capacidade de entender e de agir num plano superior” (Alves, 2005, in Moura, 2005, p. 15). E ainda:

“Uma sociedade é literata (em sentido lato) se muitos dos seus indivíduos tiverem capacidade para compreender e agir nos contextos político, social, económico, educativo, religioso, filosófico, científico, confrontacional, etc. As sociedades literatas têm imensas vantagens intelectuais e cognitivas que potenciam o desenvolvimento social, político, intelectual, artístico e naturalmente económico” (Alves, 2005, in Moura, 2005, p. 15).

Crê-se, após o exposto, ter reiterado a importância da literacia na vida dos cidadãos que se querem autónomos e aptos perante os desafios constantes das sociedades modernas.

2.1.9. Autoconceito e leitura

Na pesquisa a que se procedeu foram escassos os estudos encontrados em que se estabeleceu uma relação entre estes dois conceitos. Ainda assim, procede-se a uma apresentação de alguns exemplos onde o autoconceito e a leitura foram de alguma forma o objeto de análise.

Um estudo levado a cabo por Van Kraayennord e Schneider (1999) dá conta da existência de correlações significativas entre as variáveis metacognitivas, motivacionais e as variáveis de aquisição de leitura.

Ao examinar e comparar bons leitores com maus leitores, concluíram que os dois grupos revelavam diferenças significativas no conhecimento metacognitivo da leitura e na memória, no autoconceito de leitura, no interesse pela leitura e na perceção dos professores acerca das competências de leitura dos alunos. Os autores afirmam, ainda, que um dos mais importantes objetivos numa sala de aula da escola básica deve ser a promoção de leitores ativos, motivados e autorregulados (Van Kraayennord & Schneider, 1999). No seu estudo, os autores tentaram estabelecer uma relação entre a cognição e a motivação no desempenho da leitura. Dele se conclui que os alunos com um melhor conhecimento metacognitivo tinham um nível de autoconceito de leitura

mais elevado. Ainda num estudo longitudinal, foi analisada a atitude dos jovens face à literatura juvenil e os seus comportamentos de leitura, com a aplicação do “Model of Planned Behavior” (MPB) de Ajzen (1991, citado por Kraayennord & Schneider, 1999) a um grupo de adolescentes do ensino secundário. Os valores preditivos dos comportamentos face à leitura são cognitivos, afetivos, intencionais e de norma subjetiva. Os autores concluíram que, ao contrário do que tinham concluído num outro estudo em 2002, a magnitude das relações entre os vários aspetos do MPB se alteravam com a idade. Na verdade, os preditores de controlo e norma subjetiva revelaram ter uma relação muito frágil com o preditor intenção no primeiro estudo. Enquanto os alunos do primeiro estudo revelaram resultados mais elevados nos preditores comportamentais cognitivos, afetivos e intencionais, os do estudo mais recente revelaram elevadas médias nos preditores de norma subjetiva. Assim, à medida que os alunos crescem, os aspetos afetivos e de controlo tornam-se preditores mais importantes dos comportamentos de leitura do que a norma subjetiva. Os comportamentos face à leitura decrescem com a idade, situação que não se verificou nas raparigas, alunos com pais de um nível sociocultural mais elevado, alunos oriundos de um ambiente cultural mais sofisticado e com maior apoio escolar. Os alunos que revelaram melhores índices nas atitudes face à leitura demonstraram ter melhor vocabulário (Kraayennord & Schneider, 1999).

2.1.10. O PISA

PISA (Programme for International Student Assessment, ou Programa de Avaliação Internacional de Estudantes) é um estudo lançado pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico), em 1997, que procura avaliar os conhecimentos e as capacidades adquiridas pelos jovens estudantes de 15 anos, considerados fundamentais para a sua participação na vida ativa. Abrange três domínios: leitura, matemática e literacia científica (ME, 2001).

O grande objetivo deste estudo é aferir até que ponto os alunos e jovens de 15 anos estão preparados para enfrentar e resolver os desafios, analisar e resolver problemas, avaliar as suas competências de autodidatismo futuros e determinar se conseguem usar os conhecimentos e as capacidades de intervenção na cidadania, nos seus direitos e deveres. O PISA pretende também, mediante o acervo de dados que recolhe, introduzir melhorias nas políticas educativas dos países participantes,

analisando os fatores de sucesso e de insucesso na educação através de evidências acerca das diferenças alcançadas com as diversas intervenções (ME, 2001).

A escala do PISA é formada por 6 níveis (nível 5 é o mais alto e o mais baixo é inferior a 1) e avalia a média atingida pelos alunos em relação às tarefas que consegue realizar com sucesso. No caso do domínio da literacia da leitura, que é aquele que importa a este estudo, tomaram-se por base textos escritos diversificados: prosa, narrativas, textos expositivos e argumentativos, formulários, gráficos e diagramas. O objetivo era verificar “a capacidade para extrair e recuperar determinada informação para interpretar aquilo que liam e para reflectir sobre e/ou avaliar o conteúdo e formato do texto, com base nos seus conhecimentos” (ME, 2001, p. 5). Para além dos testes de desempenho da leitura, matemática e ciências, foram aplicados questionários: “do aluno”, de “aprendizagem autorregulada” e da “escola”.

A literacia de leitura é definida no PISA como a “capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade” (ME, 2001, p. 5). A literacia matemática está definida como “a capacidade de identificar, de compreender e se envolver em matemática e de realizar julgamentos bem fundamentados acerca do papel que a matemática desempenha na vida privada de cada indivíduo, na sua vida ocupacional e social, com colegas e familiares e na vida como cidadão construtivo, preocupado e reflexivo” (ME, 2002, p. 4). A literacia científica surge como “a capacidade de usar conhecimentos científicos, de reconhecer questões científicas e retirar conclusões baseadas em evidências, de forma a compreender e a apoiar a tomada de decisões acerca do mundo natural e das mudanças nele efectuadas através da atividade humana” (ME, 2003, p. 2).

O estudo foi organizado em ciclos de três anos (2000, 2003, 2006, 2009). O ano de 2000 incidiu sobre a avaliação da literacia em contexto de leitura. Abrangeu cerca de 265000 alunos de 15 anos, a nível internacional, afetando 32 países, 28 deles membros da OCDE. A nível nacional estiveram envolvidos 145 escolas (138 públicas e 11 privadas), num total de 4604 alunos (do 5.º ao 11º ano de escolaridade).

Em 2003, o estudo centrou-se na literacia matemática, tendo como domínio secundário as literacias de leitura e científica, bem como a resolução de problemas. Internacionalmente, envolveu 41 países, o que incluiu a totalidade dos 30 países da OCDE. Envolveu cerca de 250000 alunos de 15 anos. No nosso país, estiveram

implicados 153 escolas (41 públicas e 12 privadas, num total de 4608, do 7.º ao 11.º anos de escolaridade).

Em 2006, focou-se o domínio de literacia científica, numa abrangência internacional de 60 países, com 200000 alunos de 7000 escolas. Em Portugal, estiveram envolvidas 172 escolas (152 públicas e 20 privadas), num total de 5109 alunos (dos 7.º e 11.º anos de escolaridade).

O conceito de “Resolução de Problemas” constituiu, também, objeto deste estudo, o qual é definido pelo estudo do PISA 2003 (2004) como:

“a capacidade de um indivíduo usar processos cognitivos para confrontar e resolver situações reais e interdisciplinares, nas quais o caminho para a solução não é imediatamente óbvio e em que os domínios de literacia ou áreas curriculares possíveis de aplicação não se inserem num único domínio, seja o da matemática, das ciências ou da leitura” (ME, 2004, p. 10).

Finalmente, em 2009, os testes do PISA, em Portugal, foram aplicados a 6298 alunos, distribuídos por 212 escolas, donde foram selecionados aleatoriamente 40 alunos, de cada. Esta aplicação contou, ainda, com a participação de 65 países, 33 deles membros constituintes da OCDE.

Em termos de resultados, em 2000, no domínio da Literacia e Leitura, concluiu-se que houve uma percentagem significativa de alunos com baixos índices de literacia. Ao cruzar-se estes dados com as características familiares, os índices socioeconómicos, os recursos educacionais e os bens culturais encontra-se, aí, parte da justificação para estes baixos níveis. Os mais elevados verificaram-se nos jovens cujas famílias têm mais habilitações e interesse académico e social pela escola, detentores de bens culturais e que dedicam algum tempo ao estudo e à realização dos trabalhos de casa. Estas famílias revelam, também, um nível sociocultural mais elevado.

Na análise ao perfil social dos alunos, encontram-se diferenças significativas entre o grupo que obteve resultados no Nível 4 e o que se encontrou no Nível Abaixo de 1. Analisaram-se aspetos, tais como, o sentimento de pertença, gosto pela leitura, diversidade de leitura, estratégias de controlo, esforço e perseverança, memorização, autoeficácia, estratégias de elaboração, motivação instrumental, interesse pela leitura, autoconceito académico e velocidade de leitura. Neste âmbito, os melhores resultados (Nível 4) foram atingidos pelos alunos que têm gosto pela leitura, que a apreciam na sua

diversidade e revelam interesse pela mesma. Os mesmos alunos utilizam estratégias de controlo e de elaboração, revelando uma atitude metacognitiva face ao estudo, não só planeando como controlando a aprendizagem (ME, 2001).

No caso da Literacia Matemática (2003), os resultados dos alunos portugueses são inferiores aos da média europeia. Situação semelhante foi a detetada na Literacia Científica, em 2006. Ao cruzar os dados com as características das famílias – índices socioeconómicos, recursos educacionais e bens culturais – deu-se conta da existência de uma forte relação entre estes e a taxa de sucesso dos alunos. Assim, a profissão dos pais e o seu nível de educação revelam relações significativas com o desempenho dos participantes. Mas existem outros aspetos que se relacionam com o sucesso dos inquiridos: motivação, autoeficácia, estratégias de controlo, atitude face à escola, e sentimento de pertença face à mesma, bem como o interesse pela matemática.

Entretanto, e de acordo com o apurado na aplicação do PISA em 2009 (ME, 2010), os resultados dos alunos portugueses revelam a mais expressiva melhoria nas três áreas avaliadas – leitura, matemática e ciências -, desde que Portugal participa no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes. Efetivamente, Portugal surge como o 4.º país da OCDE que mais progrediu na literacia de leitura. Assim, entre 2006 e 2009 os resultados demonstraram um progresso significativo nos alunos portugueses com variações superiores em todas as literacias (leitura, matemática e ciências).

A importância do PISA está também patente nos próprios processos de decisão das políticas educativas, na medida em que se assiste a uma mudança na “conceptualização do processo de decisão e uma renovação dos fundamentos da legitimidade política, mais assentes em fundamentação científica, e menos em lógicas de cariz ideológico” (Afonso & Costa, 2009, p.54). Esta nova forma de fazer política em educação ganha esse epíteto, pois assenta em números, em resultados e dados estatísticos concretos e sustentados, ou seja, baseia-se em critérios de natureza pragmática. A mobilização do inquérito PISA perpassa os discursos oficiais, parlamentares e legislativos, legitimando as decisões nesta área.

2.1.11. O Pano Nacional de Leitura (PNL)

Corroborando a ideia de que o estímulo e a promoção de bons hábitos de leitura é uma tarefa que não se confina às instituições escola, família, bibliotecas, mas que pode elevar-se à escala governamental, foi implementado, em Junho de 2006, o Plano

Nacional de Leitura (PNL). Numa parceria composta pelo Ministério da Educação, o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro para os assuntos Parlamentares, esta iniciativa tem como objetivo fundamental “elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus” (PNL - acedido no dia 18 de fevereiro de 2011, através do sítio:

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=1>).

Para além deste propósito de carácter geral, os seguintes objetivos específicos foram definidos:

- *Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso nacional.*
- *Criar um ambiente social favorável à leitura.*
- *Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos.*
- *Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura.*
- *Enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais.*
- *Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura.*
- *Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia* (PNL - acedido no dia 18 de fevereiro de 2011, através do sítio:

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=1>).

A operacionalização deste projeto é sistemática e prevê que haja para o seu objeto de estudo uma democratização do acesso aos livros, de modo a que todos os cidadãos possam atingir níveis de leitura que lhes permitam lidar com a palavra escrita em pleno. Neste momento, por exemplo, as listas de livros indicados pelo PNL para leitura em contexto escolar e familiar, partem da faixa etária dos 6 aos doze meses, culminando com o ensino secundário, o que demonstra bem a consciência que se tem da importância da leitura e da sua precocidade, bem como do esforço levado a cabo para fazer chegar a leitura a todos.

As suas ações são orientadas por um plano específico (com várias áreas de intervenção) que passa pela promoção da leitura diária em Jardins de Infância e nas

salas de aula das escolas do 1.º e 2.º ciclos, em contexto familiar, nas bibliotecas públicas e noutros contextos culturais; pelo recurso aos órgãos de comunicação social e a campanhas para sensibilização da opinião pública; pela produção de programas emitidos pela televisão ou rádio centrados no livro e na leitura; pela criação de *blogs* e de *chat-rooms* sobre livros para crianças, jovens e adultos. Nas palavras de Gouveia:

“O sucesso do Plano Nacional de Leitura encontra-se intimamente ligado ao empenho de todos os indivíduos nele envolvidos. Só assim será possível transformá-lo num processo eficiente, tal como tem vindo a acontecer noutros países em que algum programa do mesmo género foi implementado. É, ainda, desejável que, conseqüentemente, surjam novas iniciativas provenientes da sociedade civil, de âmbito local, regional, ou até mesmo nacional. O único caminho para conduzir o país a um patamar superior é assumir toda esta responsabilidade colectivamente” (Gouveia, 2009, p. 54).

Concluída a primeira parte da secção do enquadramento teórico, onde se procurou construir uma possível definição de leitura, ao mesmo tempo que se deu conta das principais iniciativas levadas a cabo em Portugal para estimular e avaliar os hábitos de leitura dos jovens portugueses, passa-se à definição do segundo conceito teórico: o autoconceito.

2.2. O autoconceito

Procede-se, neste segmento do trabalho, à revisão da literatura sobre o segundo grande conceito a explicar e à apresentação das principais teorias que sustentam o construto do autoconceito. Far-se-á igualmente referência a outra noção que normalmente se lhe associa: a autoestima. Todavia, opta-se por destacar o primeiro como o conceito-chave, sustentando esta escolha no suporte teórico que a seguir se apresenta e relega-se o termo autoestima para um plano secundário, por expressar ideias mais restritas (Veiga, 1996).

Assim, parte-se da exposição de algumas definições de autoconceito, passando, depois, em subpontos, à apresentação da sua perspectiva histórica até à atualidade. Incidir-se-á, também, na vertente social do conceito, bem como na sua relação com o desempenho escolar. Finalmente, um dos pontos desta exposição será dedicado à noção

de autoestima, como já referimos, considerada por muitos como uma das vertentes do autoconceito.

2.2.1. Para uma definição do *autoconceito*

Na *Encyclopedic Dictionary of Psychology*, o termo autoconceito define-se como “One of many terms (self-identity, self-image, self-ideal, perceived self, phenomenal self) relative to self-perception” (Harré & Lamb, 1988, p. 560).

No *APA Concise Dictionary of Psychology* (2009), o termo autoconceito é definido como:

“one’s conception and evaluation of oneself, including psychological and physical characteristics, qualities, and skills. A self-concept contributes to the individual’s sense of identity over time and is dependent in part on unconscious schematization of the self (self-image, self-perception) (Vandenbos, 2009, p. 455).

No *Dicionário de Psicologia* (Doron, Parot, 2001):

“o autoconceito é feito de elementos auto descritivos (traços, comportamentos, estados...) cronicamente acessíveis ou temporariamente salientes, variando quanto à sua desejabilidade ou à sua utilidade social. Este valor resulta de processos de interiorização e de comparações sociais mais ou menos selectivas” (Doron e Parot, 2001, p. 96).

2.2.2. O autoconceito numa perspetiva histórica

A importância do autoconceito tem vindo a crescer em várias áreas da psicologia, entre elas, a da psicologia educacional, daí ter-se tornado num construto em progresso e cuja aceção nem sempre foi a mais correta (Veiga, 1989).

Em termos históricos, a investigação, no que concerne este conceito, centrou-se principalmente no campo da filosofia, da teologia ou de profissionais não ligados à psicologia. Somente por volta da década de quarenta, do século vinte, ele começa a ser objeto de estudo e de interesse científico nesse domínio do saber, bem como no da sociologia (Sherif, 1972).

Em 1890, William James foi pioneiro na análise do autoconceito do ponto de vista psicológico, marcando a sua posição face às abordagens realizadas pelos restantes domínios do conhecimento humano. James, citado por Burns (1979), define quatro

componentes no seu modelo: a espiritual ("self spiritual"), a material, a social e a corporal, as quais vão decrescendo em importância para o indivíduo. Burns (1979) retomará este modelo fazendo-o evoluir para a noção de interacionismo simbólico do desenvolvimento do eu (percepção da realidade de forma concreta e subjetiva, donde resulta uma interação a partir da qual o indivíduo vai construindo a realidade). Gecas (1982) também vem a definir autoconceito como a noção "que o indivíduo faz de si próprio como um ser físico, social e espiritual ou moral" (Gecas, 1982, p.152).

Apesar de a literatura só recentemente possuir uma definição operacional deste conceito, é comumente aceite que o autoconceito é a percepção que o indivíduo tem de si (Byrne, 1986). É, essencialmente, a maneira como nos valorizamos a nós mesmos ou nos relacionamos com os demais. Para entender este conceito, há que buscar elementos a outros campos da existência, tais como a sensibilidade, a autoimagem, a cultura, a religião, a interação com os outros.

A forma como nos vemos e o comportamento daí resultante varia de pessoa para pessoa. Assim, pode avaliar-se o conceito que a pessoa tem de si através da autopercepção, da autoavaliação, da automotivação, do autocontrolo, entre outros. Para Rosenberg (1975), o autoconceito diz respeito "à totalidade dos pensamentos e sentimentos de um indivíduo que fazem referência a si mesmo como um objecto" (Rosenberg, 1975, citado por Quiles & Espada, 2009, p. 8). Estes últimos definem o autoconceito como a "descrição mental que o indivíduo faz de si mesmo na dimensão cognitiva, afectiva e comportamental em cinco áreas distintas: trabalho/escola, família, relações sociais, aspecto físico e ético-moral" (Quiles e Espada, 2009, p. 9)

Segundo Burns (1986), o autoconceito é composto pelas imagens que o indivíduo tem de si mesmo; daquilo que pensa que é; do que pensa que poderá realizar; do que pensa acerca do que os outros acham dele; ou, ainda, como ele gostaria de ser. Para este autor, o autoconceito consiste naquilo que a pessoa pensa ser, de acordo com os seus julgamentos, avaliações e com as suas tendências comportamentais. Assim, o autoconceito pode ser analisado à luz de um conjunto de atitudes do eu e que são únicas em cada pessoa, tendo um papel fundamental, por tentar explicar o comportamento, e permitindo até perceber porque consegue o indivíduo manter uma certa consistência nesse comportamento, na medida em que explicita a interpretação da experiência, ao mesmo tempo que dá um certo grau de previsão.

Também Vaz Serra (1986) apresenta o autoconceito como um construto psicológico que promove a noção da identidade pessoal, a sua coerência e consistência. Trata-se um construto teórico que nos permite detetar a forma como o indivíduo interage com os outros, bem como a maneira como encara as necessidades e motivações pessoais. Permite, ainda, analisar o autocontrolo do indivíduo, perceber a emergência de certas emoções em determinados contextos, a sua inibição ou por que razão desenvolve certos comportamentos.

Para Epstein (1973), o autoconceito é o construto central da Psicologia, possibilitando uma perspectiva através da qual se pode compreender o comportamento humano. É, por isso, consensual que o modo como o indivíduo julga que é percebido pelos outros bem como as imagens que tem de si mesmo vão contribuir para o seu autoconceito (Veiga, 2007). Rogers (1959, citado por Feist & Feist, 2008), define “consciência” como a “representação simbólica” de alguma parte da nossa experiência e divide-a em três níveis: as *ignoradas ou negadas* – abaixo do limiar da consciência; *simbolizadas de modo adequado* e, portanto, aceites livremente pelo *self* – coerentes com o autoconceito; *distorcidas*, isto é, não coerentes com a visão do *self* (Feist & Feist, 2008). Harter (1990) refere-se ao autoconceito, à semelhança de outros autores, como a noção que o indivíduo tem de si próprio como ser físico, social e espiritual, baseando-se no conjunto de elementos que alguém utiliza para se descrever, ou seja, à percepção que tem de si mesmo (Harte, 1990, citado por Quiles & Espada, 2009).

A pertinência da investigação sobre a dinâmica que envolve o *self* encontra-se justificada nos inúmeros estudos efetuados ao longo do tempo e cujos construtos têm sido um contributo positivo e significativo na compreensão mais aprofundada do funcionamento psíquico do indivíduo. Segundo Hattie (1992) o estudo do *self* remonta à cultura grega, sendo que a história deste conceito se inicia no século XIX com William James, o primeiro teórico que procurou sistematizar as várias componentes do autoconceito.

Para James (citado por Hattie, 1992), o *self* podia ser dividido em: sujeito enquanto sujeito que conhece ou «I»; o observador e conhecedor ativo ou «ME»; o sujeito enquanto objeto que é conhecido, observado e avaliado e, consequentemente, construído. James divide, ainda, o «ME», objeto das autopercepções, em quatro aspetos: o *self* espiritual, o *self* material, o *self* material e o *self* corporal. Estes quatro *self* estariam organizados hierarquicamente pela sua importância, conforme a ordem

apresentada, sendo o *self* corporal a base da pirâmide. Este autor apontou também um outro conceito fundamental – a autoestima, distinguindo-o do autoconceito, revestido de uma componente cognitiva e considerando-o a parte afetiva deste último (Hattie, 1992).

No âmbito da corrente do interacionismo simbólico, Cooley, famoso sociólogo de finais do século XIX, (citado por Burns, 1979), veio realçar a importância da interação social na formação do autoconceito. Este autor apontou a teoria do “*looking glass self*”, segundo a qual este aspeto da consciência era influenciado por aquilo que o indivíduo pensa que os outros pensam dele, surgindo, assim, como uma construção social. As opiniões dos demais significativos seriam, então, o espelho através do qual o sujeito se auto percecionava. Consequentemente, o nível de autoestima dependeria das percepções mais ou menos agradáveis ou/e criticáveis desses mesmos outros.

Mead (1934, citado por Burns, 1979) veio a partilhar da mesma ideia de que o *self* tem uma origem social. As apreciações dos outros são tanto mais importantes quanto mais significativos eles forem para o sujeito - “For Mead (1934) the self concept as an object arises in social interaction as an outgrowth of individual’s concerns about how other’s react to him. So that he can anticipate other people’s reactions in order to behave appropriately” (Burns, 1979, p. 15)

Feist e Feist (2008) afirmam que “O autoconceito envolve todos os aspectos do ser de alguém e as experiências percebidas de modo consciente (embora nem sempre preciso) pelo indivíduo” (Feist & Feist, 2008, p. 313). À medida que as pessoas formam o seu autoconceito, vão tendo em conta as mudanças e aprendizagens significativas como sendo mais difíceis. Assim, também as experiências incompatíveis com o autoconceito são, normalmente, negadas ou aceites “apenas de forma distorcida” (Feist & Feist, 2008, p. 314). Para os autores, o autoconceito e o “*self ideal*” dependem da consciência.

De acordo com Veiga (1996), o termo autoconceito tem sido preterido nos trabalhos europeus em detrimento de outras expressões como “representações de si-mesmo”; imagem de si-mesmo”, percepção de si-mesmo”, considerando mesmo o autor um uso algo abusivo do termo “autoconceito” por parte dos investigadores americanos, nomeadamente quando aplicado à criança que ainda não atingiu o pensamento concetual. Para esses autores, esta noção deve ser aplicada ao indivíduo quando este se encontra já num nível de “organização mais complexo e elaborado” (Veiga, 1996, p. 29). Segundo Veiga, “a contínua fascinação pelo estudo do autoconceito poderia

explicar-se por constituir o núcleo mais central da personalidade e da existência” (Veiga, 1995, p.25). Atualmente, o autor considerou-o não só como a percepção que o sujeito tem de si como indivíduo, mas também a percepção que tem de si na relação com os outros. Ainda segundo o autor:

“As rápidas transformações da sociedade contemporânea, cada vez mais tecnológica e impessoal, exigem de cada ser humano uma identidade consigo mesmo, maior que noutros tempos, e portanto uma necessidade de conhecer-se a si-mesmo e de saber responder à questão *Quem sou eu?*” (Veiga, 1996, p. 25).

O conceito em questão nem sempre é consensual entre os estudiosos, sendo que alguns o consideram um “traço” da personalidade, outros não conseguem deixar de ter em conta a forte influência “do meio social” na estruturação do autoconceito no indivíduo e, outros ainda, chamam a atenção para a “multidimensionalidade” desse aspeto do eu (Veiga, 1996).

São várias, como vimos, as perspetivas do autoconceito, por isso será pertinente expor o breve resumo que Veiga (1996) apresenta das mesmas. Do conjunto de paradigmas, há a destacar o da “*conceptualização diferencial*”, perspetiva que remete para a existência não de um, mas de vários autoconceitos com diferentes graus de importância, conferindo ao construto uma multidimensionalidade (Veiga, 1996, p. 33). A perspetiva “*behaviorista*” sobrepõe o *self* à consciência (seu agente e objeto) e defende que os processos internos servem para explicar os comportamentos somente quando eles se podem observar e avaliar (Veiga, 1996, p. 33). O *paradigma cognitivo-social* surge ligado ao interaccionismo simbólico e à fenomenologia e defende que é preciso conhecer como a pessoa organiza e representa o mundo em termos cognitivos, para então poder entender e prever o seu comportamento. Esta perspetiva tem trazido fortes contributos no estudo do autoconceito, pois ao partir da forma como um indivíduo se percebe a si e aos outros, “o posicionamento cognitivo-social defende, contrariamente à psicanálise, que o estudo do autoconceito se processe através de métodos autodescritivos, em que o indivíduo possa relatar as suas experiências conscientes” (Veiga, 1996, p. 33). As *perspetivas desenvolvimentalistas* definem o autoconceito como as “autopercepções conscientes” que o indivíduo tem de si, mediante a aplicação de técnicas e inferências do autoconceito inconsciente do mesmo (Veiga, 1996, p. 34). Quanto à perspetiva *cognitivo-desenvolvimentalista*, esta defende que o

autoconceito “se vai construindo ao longo da vida”, passando por várias etapas, variando com a idade, os grupos de pertença, etc (Veiga, 1996, p. 34).

Veiga apresenta, ainda, os diversos instrumentos de avaliação do autoconceito e, de entre os vários métodos autodescritivos (questionários com adjetivos, questionários abertos ou autodescritivos...), destacamos o que utilizamos neste estudo – Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale (PHCSCS) e que será objeto de atenção, adiante nesta dissertação, na secção de Metodologia. De qualquer modo, este é um instrumento autodescritivo, assente na perspetiva cognitivo-social e fenomenológica, adequada para analisar o autoconceito, pois interroga o sujeito sobre si mesmo, considerando-se esta a melhor forma de conhecer uma pessoa: “pedir-lhe que informe acerca da maneira como se percebe a si próprio” (Veiga, 1996, p. 36). De entre as vantagens deste tipo de intervenção, destaca-se o facto de ser a própria pessoa a mais habilitada para dar a sua perspetiva sobre as suas experiências, as percepções de si...

2.2.3. O autoconceito e a vertente social (*paradigma cognitivo-social*)

Por ser a leitura um ato social de inegável importância, afigura-se importante explicar um pouco mais este aspeto sócio-cognitivo inerente ao autoconceito e que se passa a expor, em seguida.

Para Quiles e Espada, o “termos *autoconceito* define o conceito que o indivíduo tem de si mesmo como um ser físico, social e espiritual” (Quiles & Espada, 2009 p. 8). Essa dimensão do ser, contendo em si uma forte dimensão social, pode ajudar na compreensão da continuidade e a coerência do comportamento humano, ao longo do tempo e vai-se aprendendo ao observar as experiências de interação com o mundo físico e com as outras pessoas (Quiles & Espada, 2009).

Segundo Pope, McHale e Graighead (1996) e Sureda (2001), citados em Quiles e Espada (2009), o autoconceito, por ser um tão complexo aspeto psicológico, deve dividir-se em várias áreas:

- Autoconceito académico (sucessos e insucessos das vivências académicas).
- Autoconceito social (sentimentos de si relativos à amizade e aos relacionamentos sociais).
- Autoconceito pessoal e emocional (perceção de bem-estar e satisfação, equilíbrio emocional, confiança, segurança...).

- Autoconceito familiar (relações de aceitação, amor e segurança face aos membros da família).
- Autoconceito global (avaliação geral da própria pessoa, níveis de satisfação consigo mesmo) (Pope, McHale & Graighead, 1996; Sureda, 2001, citados por Quiles & Espada, 2009).

A valorizar o carácter social subjacente à formação do autoconceito, estão os trabalhos de Marsh e Craven (1991, citados por Peixoto, 1999) que evidenciam a correlação existente nas autodescrições de crianças e daqueles que para si são significantes com valores situados entre 0,13 e 0,62.

Segundo Rogers (1982), a teoria de Mead ao defender a importância da interação social, atribuiu um lugar de destaque à experiência escolar enquanto fonte de autodefinições. O autor defendeu que a criança tenderá a adotar atitudes que vê os outros terem para consigo, pelo que o autoconceito poderá ser fruto da experiência escolar. Burns (1979) realçara já a importância das interações com outros significativos na formação do autoconceito e o papel das experiências nos diferentes contextos de vida.

A teoria da comparação social defende que o *self* necessita de possuir autopercepções estáveis que permitam o seu confronto com os outros. Daí que a seleção dos parceiros sociais seja atenta, no sentido de encontrar aqueles cuja semelhança se aproxima de si, o que lhe permite proceder a uma comparação e eventualmente melhorar-se a si próprio, caso esse outro seja a seus olhos melhor do que ele (Festinger, 1954, citado por Carstensen, 1993). A importância das interações com aqueles com quem mantém relações mais significativas havia já sido realçada na construção do autoconceito bem como o papel das experiências nos diferentes contextos de vida (Burns, 1979).

Uma das interações mais significativas é a do vínculo familiar: uma relação de vinculação revestida de qualidade entre pais e filhos permitirá aos adolescentes a vivência mais harmoniosa e enriquecida do seu processo de individuação, pelo facto de os pais permanecerem não só ao seu lado como promoverem a sua autonomia (Grotevant & Cooper, 1985, 1986 citados por Meeus, Helsén & Vollebergh, 1990).

Outros estudos comprovaram ainda que o envolvimento parental na vida escolar dos filhos está associado a níveis superiores de rendimento escolar assim como de autoconceitos académicos e expectativas parentais (Steinberg & Mounts, 1989, citados

por Peixoto, 1999). Trabalhos mais recentes, assinalaram a relação existente entre baixos níveis de autoconceito académico e a atribuição de um menor apoio emocional por parte da família (Wenz-Gross, Siperstein, Untch & Widaman, 1997, citados por Peixoto, 2004). Ainda de acordo com Grolnick e Slowiaczek (1994), no início do percurso escolar, o nível de motivação é influenciado pelo envolvimento parental, e, no decorrer do mesmo, o desempenho escolar sofre, por sua vez, os efeitos quer do envolvimento familiar quer da motivação em si de forma autónoma e mais interativa.

Atitudes parentais de encorajamento da expressão de opiniões dos filhos, de escuta e de consideração das opiniões da família em geral, promovem, pois, o desenvolvimento de um sistema moral mais internamente elaborado bem como uma autoestima mais positiva (Leahy, 1981, citado por Lord., 1994). O mesmo estudo denuncia a correlação negativa existente entre o respeito unilateral pela autoridade, a não permissão de debater e questionar, por parte dos filhos, e a sua autoestima. Os pais mais capazes de se adaptarem à necessidade de autonomia dos seus filhos são igualmente mais capazes de permanecerem a seu lado, desempenhando, assim, um papel positivo no desenvolvimento dos adolescentes (Lord, 1994). A perceção de um sentimento de confiança nos outros promove sentimentos de autoconfiança em relação aos esforços que o sujeito desenvolve (Ryan, 1994).

Purkey (1970, citado por Rogers, 1982) realçou três aspectos do «I» – o avaliativo, que corresponderia à autoestima, o dinâmico, que procede da natureza defensiva do autoconceito e, finalmente, o organizativo. Também Rogers (1982) considerou o carácter dinâmico do autoconceito, revelando-se sobretudo na sua natureza defensiva. A componente dinâmica foi igualmente realçada por Senos (1992), ao considerar que, no âmbito das teorias cognitivistas, os sujeitos têm um papel ativo, sendo que estes procuram as informações que lhes permitam organizar um conceito de si próprios de modo a controlarem as suas experiências de vida significativas.

Vaz Serra (1998) realçou quatro influências na construção do autoconceito, sendo a primeira o modo como os outros veem o indivíduo, aspeto já referido por outros autores. Uma segunda influência seria a noção que o indivíduo tem do seu desempenho em determinadas situações, o qual poderá ser mais ou menos positivo. Os trabalhos de Castensen (1993), Hattie (1992), Harter (1985, 1988, 1990, 1993), Oosterwegel e Oppenheimer (1993), citados por Peixoto (1998), vieram realçar precisamente este carácter social inerente à construção do autoconceito. No referido artigo de Peixoto

(1998) são citados os estudos de Harter (1990, 1993) onde se afirma que o nível de autoestima de sujeitos cuja faixa etária está compreendida entre a pré-adolescência e a idade adulta, parece estar em correlação significativa (0.50 e 0.65) com o índice de suporte social recebido. Conclui-se, então, que um apoio social, da responsabilidade essencial da família ou/e grupo de pares, diminuto conduziria a um nível de autoestima igualmente baixo. Pelo contrário, níveis elevados de autoestima estariam relacionados com a existência de um suporte social superior.

2.2.4. Os modelos organizativos do autoconceito

Senos (1992) não só realça o carácter dinâmico, defendido por vários autores, do autoconceito – construto formado a partir da relação que o indivíduo estabelece com a informação que recebe do meio exterior envolvente e com a qual se interrelaciona e interage ao longo da sua vida – como também adianta que tais afirmações são sujeitas a uma determinada estruturação e organização, de acordo com várias dimensões, tendo como consequência um processo de construção pessoal de um autoconceito próprio e individual.

Ao assinalar o aspeto organizativo do autoconceito, Rogers (1982, citado por Sim-Sim & Lima, 2004) destaca a importância de uma tal organização, na medida em que, a partir do momento em que o ser humano se reveste de uma complexidade singular com autodescrições natural e consequentemente complexas, surge como prescindível a organização da informação proveniente das mesmas, com vista a uma melhor compreensão da relação que as várias dimensões envolventes na construção do autoconceito estabelecem entre si.

Já Senos (1992) aponta para a importância do estudo dos diferentes modelos organizativos relativos às diversas dimensões do autoconceito, pelo facto de possibilitarem a descoberta das significações inerentes às suas características, mais precisamente no que concerne o seu carácter estável durante a vida do sujeito. Segundo vários autores, e dentro deste mesma linha de pensamento, o autoconceito, sendo fruto de um processo construtivo, não está, todavia, aberto à mutação, podendo até certas dimensões serem sujeitas a uma mudança, sem que qualquer alteração influencie quer a valência quer o valor inerentes ao autoconceito global do sujeito. Segundo o autor, a autoimagem, a autoestima, a intensidade afetiva, a autoavaliação, bem como a

predisposição comportamental apresentam-se como os elementos constituintes do autoconceito.

Rogers (1982) apresenta dois modelos organizativos – normalmente usados para proceder à descrição do modo como os vários constituintes do autoconceito se relacionam entre si – e um terceiro modelo (alternativo aos anteriores) que oferece uma abordagem mais completa e abrangente, a partir da conjugação de aspetos fundamentais aos dois primeiros modelos. Assim, o primeiro modelo - *hierárquico* – apresenta o desenvolvimento e organização do autoconceito no indivíduo como um processo hierárquico que parte do geral para o particular, pois, segundo Rogers (1982), as componentes mais específicas da autoimagem global vão influenciar a natureza das componentes supraordenadas. No topo da hierarquia, situa-se o autoconceito geral, sendo que nos níveis inferiores, se encontra um conjunto de autoconceitos revestidos de um carácter progressivamente mais diferenciado e especializado. O segundo modelo – *concêntrico* – tem em conta fundamentalmente a importância diferenciada que cada sujeito atribui aos vários elementos constituintes do eu total. A sua designação remete para a valência dos elementos centrais que, consequentemente, deveriam ser defendidos mais intensamente, oferecendo, deste modo, maior resistência à mutação. Este modelo permite, ainda, a perceção das distinções existentes entre o tipo de autoconceito que dois indivíduos possuem, mostrando que o que para um é considerado como importante, o outro poderá não considerar assim. O terceiro modelo organizativo do autoconceito - *modelo misto* – traduz-se na combinação dos dois modelos anteriores. Este desenha uma construção de autoconceito, cuja estrutura se assemelha à de uma pirâmide, na qual o autoconceito supraordenado se situaria no seu topo, seguido dos seus diversos elementos dispostos em patamares subsequentes. Neste modelo, o centro da pirâmide constitui o patamar fundamental que sustenta o autoconceito e os elementos constituintes deste construto, demarcando a sua importância de acordo com a maior proximidade desse mesmo centro – objeto de uma proteção mais assinalável e, consequentemente, menos permeável à mudança. Mas no caso de esta ocorrer, serão inevitáveis as suas implicações como um todo, ao passo que, no caso de se verificarem alterações nos elementos periféricos, as repercussões serão mínimas, mantendo praticamente a estrutura global inalterável (Rogers, 1982).

Assim, um indivíduo cujo autoconceito tem por base um autoconceito académico assente na área das letras, não refletirá o efeito de possíveis dificuldades na

área das matemáticas na manutenção de um autoconceito académico positivo, bem como na autoperceção que tem, em geral de si mesmo, como aluno (Senos, 1992). Este autor destaca, ainda, a organização do construto, proposta pelo modelo de Rogers, como sendo aquela que explica mais claramente, e de uma forma mais abrangente, não só as mutações possíveis de ocorrerem no autoconceito como também a resistência que se opera perante a possibilidade das mesmas se concretizarem, sendo, contudo, possível que os elementos da estrutura se modifiquem, mantendo-se o todo inalterável.

2.2.5. O autoconceito e o desempenho escolar

O autoconceito, como pudemos ver nos pontos anteriores, é uma vertente importante do carácter em qualquer ser humano, revestindo-se de grande importância nos anos de formação, como é o caso dos jovens, em geral, e dos estudantes, em particular, até pelas implicações que essa dimensão do *self* tem no desempenho e rendimento escolares e nas competências sociais dos mesmos.

Vários estudos levados a cabo nos anos sessenta demonstraram que o baixo desempenho social por adolescentes estava relacionado com problemas, tais como, a solidão, a delinquência, má inserção na escola, baixo desempenho académico e outros (Bijstra & Jackson, 1998). Numa investigação orientada pelos autores, foram identificados três grupos de adolescentes com diferentes padrões de desempenho social: os subassertivos, que revelaram altos níveis de ansiedade e baixo desempenho social; os assertivos, com bons níveis de ansiedade e bons desempenhos sociais; os indiferentes, revelando baixa ansiedade e baixo desempenho social (Bijstra & Jackson, 1998). Estes três grupos revelaram perfis distintos nos domínios psicossociais de autoestima, bem-estar e “coping”. Os subassertivos demonstram baixa autoestima e baixos níveis de bem-estar, bem como dificuldades em “coping”, por oposição aos assertivos. Os indiferentes revelaram um perfil intermédio entre estes domínios. Todavia, defendem os autores, quando treinados e estimulados, os adolescentes podem melhorar os seus níveis de autoperceção e, consequentemente, os desempenhos sociais (Bijstra & Jackson, 1998).

Muitos estudos demonstram também uma correlação significativa entre o autoconceito e o rendimento escolar dos alunos, não obstante não ser coerente afirmar que existe uma relação causal entre eles (Veiga, 1993, 2006). Uma possível razão apontada por Kaplen (1975, citado por Veiga, 2006) é a dos mecanismos autoprotetores

que são ativados sempre que o sujeito sente o seu autoconceito ameaçado. Desta forma, o indivíduo protege-se ao desvalorizar dimensões nas quais se sente em déficit. Isso pode, inclusivamente, levá-lo a reordenar os valores colocando em níveis inferiores os aspetos em que se autoavalia de forma negativa (Kaplen, 1975, citado por Veiga, 1993, 2006). De qualquer modo, conclui-se do estudo de Veiga (2006) que existe uma “ligação geralmente significativa entre o autoconceito e o rendimento escolar” (Veiga, 2006, p. 50).

Ainda na tentativa de perceber a relação entre a autoestima e os resultados escolares, vários estudos demonstraram evidências de que, apesar das diferenças existentes na autoavaliação dos desempenhos académicos dos alunos, as suas representações globais não diferem consoante os resultados escolares ou notas finais. Num estudo levado a cabo por Peixoto e Almeida (Peixoto & Almeida, 1999) foram analisadas as estratégias utilizadas pelos alunos que obtêm maus resultados para manter os seus níveis de autoestima aceitáveis. Foram utilizadas duas escalas; uma de autoconceito e outra para avaliar as atitudes face à escola. Os resultados revelaram que a autoestima se mantinha mediante as representações positivas em aspetos não académicos do autoconceito e/ou desvalorizando competências relacionadas com a escola. Portanto, os alunos não se definiam pelos maus resultados escolares.

Não obstante o facto de as representações dos alunos apresentarem normalmente uma correlação positiva com os desempenhos académicos, Choi (2005), Marsh e Craven (2005), Valentine e Dubois (2005), citados por Peixoto e Almeida (1999), alertam para a distinção que é necessária fazer entre uma conceção global das representações que os alunos têm de si, nomeadamente no respeitante ao de autoconceito e autoestima, e as representações específicas, tais como o autoconceito académico ou outro (Harter, 1999, citado por Peixoto & Almeida, 1999),

Na verdade, e tal como Veiga (2006) já apontara, por vezes, um baixo autoconceito académico pode ativar mecanismos que protegem a autoestima. Uma possível explicação para esta necessidade pode ser encontrada na teoria da identidade social que explica que quando a pessoa sente este aspeto da sua personalidade ameaçado, como membro do grupo, ela tem várias opções: 1) mobilidade, como, por exemplo, abandonar o grupo e juntar-se a outro com o qual se identifique mais e voltar a ganhar uma identidade social positiva (Tajfel, 1983; Wetherell, 1996, citados por Peixoto & Almeida, 2010); 2) tornar-se socialmente criativo, reinventando a situação de

ameaça, por forma a conseguir que as comparações desfavoráveis deixem de o ser assim, por exemplo, comparar-se a grupos igualmente com baixos desempenhos na dimensão que estiver em causa, invertendo os valores que estiveram na base da construções das comparações desfavoráveis ou encontrando dimensões alternativas que desencadeiem comparações favoráveis (Robinson & Tayler, 1986, citados por Peixoto & Almeida, 2010).

O estudo de Peixoto e Almeida demonstrou a não existência de diferenças significativas nos níveis de autoestima quando comparados alunos com uma retenção e alunos sem retenções, corroborando as conclusões de outros investigadores como Peixoto (1998, 2003, citados por Peixoto e Almeida, 2010). Apuraram, ainda, que os alunos com baixo rendimento escolar acionam estratégias de proteção da autoestima, mediante a reorganização do autoconceito e/ou a adoção de atitudes negativas face à escola (Peixoto & Almeida, 2010).

2.2.6. O autoconceito e a autoestima

Para uma definição da autoestima, transcrevem-se algumas encontradas nos grandes dicionários e enciclopédias da área. No Dicionário de Psicologia, podemos ler sobre a autoestima: “uma implicação do valor que uma pessoa atribui aos diversos elementos do conceito que ela tem de si mesma (componente avaliativa ou afetiva do autoconceito)” (Doron & Parot, 2001, p. 97).

No APA Concise Dictionary of Psychology (2009): “the degree to which the qualities and characteristics contained in one’s self-concept are perceived to be positive. Seff-image” (Vandenbos, 2009, p. 456). Na Encyclopedic Dictionary of Psychology (1988), lemos:

“A term given to the evaluation an individual makes of, and applies to himself. It can express positive or negative feelings and indicates the extent to which the individual believes himself or herself to be significant, capable and worthy.” (Harré & Lamb, 1988, p. 561).

Segundo Garcia e Musitu (1999), “Os termos autoconceito e auto-estima empregam-se muitas vezes como sinónimos para se referirem ao conhecimento que o ser humano tem de si próprio e que são o resultado da reflexão que o indivíduo faz sobre esse aspecto” (Garcia & Musitu, 1999, citados por Quiles & Espada, 2009).

A multiplicidade de termos utilizada nos trabalhos de investigação desenvolvidos no âmbito desta temática do *self* é assinalada por Veiga (2006) que considera existir uma certa confusão de conceitos nesta área, sendo a mais comum precisamente a existente entre autoconceito e autoestima. Considera o investigador que alguns autores continuam a usar os conceitos indistintamente, não obstante os pioneiros, como James e Colley, os terem diferenciado. Veiga (2006) afirma, ainda, “Mais recentemente, tem sido sublinhada a tendência para um acordo acentuado entre a maioria dos actuais investigadores quanto a considerar a auto-estima como a componente avaliativa do autoconceito” (Veiga, 2006, p.28). O autor chama, ainda, a atenção para o facto de muitas vezes estes dois conceitos serem utilizados indistintamente com os conceitos de autoestima e autoimagem (Veiga, 2006).

O termo autoestima é perspectivado na psicologia como a avaliação subjetiva que o indivíduo faz de si, como sendo intrinsecamente positiva ou negativa em algum grau (Sedikides & Gregg, 2003, citados por Quiles & Espada, 2009). Esta contempla tanto as emoções (alegria/tristeza, pertença/exclusão) como as crenças (eu valho muito/não valho nada). Normalmente, ganha expressividade no comportamento: segurança/insegurança; ação/passividade, entre outras. A autoestima, conceito que depreende, então, uma componente avaliativa, é por si só um traço de personalidade que distingue o sujeito, mas pode ser, também, um estado temporário e, portanto, transitório, caso a pessoa tome consciência do que a motiva a ser menos segura, por exemplo, para passar a agir de forma mais segura.

Segundo William James (1892, citado por Quiles & Espada, 2009), o conhecimento que o indivíduo tem de si próprio pode subdividir-se em duas perspetivas: uma mais descritiva – a autoimagem - e outra de carácter mais valorativo - a autoestima. Burns (1990) considera a autoestima a atitude que temos perante nós mesmos, isto é, a forma como normalmente pensamos, nos sentimos e nos comportamos connosco próprios (Burns, 1990, citado por Quiles & Espada, 2009).

A este conceito costumam associar-se outros dois que lhe servem eventualmente de sinónimos: autoconfiança e autoaceitação. O primeiro termo refere-se à competência pessoal e é definido por Potreck-Rose e Jacob (2006, citados por Quiles & Espada, 2009) como a crença e convicção que o sujeito possui de que tem competência para realizar determinada ação ou coisa, ou seja, trata-se de uma abordagem mais centrada na pessoa que implica uma aceitação profunda de quem se é, com todas as fragilidades e

falhas. O segundo termo, autoaceitação, tem uma maior abrangência e pode incluir conceitos relacionados com as qualidades pessoais do indivíduo. De resto, os três conceitos autoestima, autoaceitação e autoconfiança estão intimamente ligados e influenciam-se mutuamente. Rosenberg (1985, citado por Veiga, 1996) vem propor um modelo em que o autoconceito é constituído por quatro áreas: conteúdo, estrutura, dimensões e extensões do *eu*. Já a autoestima seria vista como a “direção de atitude (baixa ou alta) que a pessoa tem para consigo própria” (Veiga, 1996, p. 27)

A autoestima partilha com o autoconceito a expressão do conceito que o indivíduo tem de si próprio, mas fá-lo mais de acordo com qualidades subjetivas e passíveis de serem avaliadas como positivas ou negativas, dependendo das experiências de vida. A autoestima surge como a conclusão de um processo avaliativo, onde o indivíduo se subvaloriza ou sobrevaloriza, de acordo com os resultados das experiências vivenciadas (Musitu & Garci, 1988, citados por Quiles & Espada, 2009).

A autoestima avalia, portanto, o valor que o indivíduo estabelece de si mesmo, tendo por base todos os pensamentos que se vão construindo acerca de si mesmo ao longo da vida e contém três componentes: cognitiva (opinião que se tem da sua personalidade e conduta), afetiva (valorização do que o indivíduo estabelece de si como positiva e negativa) e comportamental (ação intencional, no sentido de ganhar o respeito e apreço dos outros) (Quiles & Espada, 2009).

Bonet (1997) perspetiva o conceito de autoestima numa visão multidimensional que abarca outros tantos conceitos que lhe estão associados: apreço, aceitação, afeto, atenção, autoconsciência, abertura e afirmação, sendo que a pessoa que se autoestima evidencia estas características em maior ou menor grau (Bonet, 1997, citado por Quiles & Espada, 2009).

Apesar dos dois termos serem, por vezes, utilizados de forma indiscriminada, Vandenbo (2009), distingue autoconceito de autoestima na medida em que conduzem as avaliações do *self* distintas. Desta forma, o autor define *self* como “the totalily of the individual, consisting of all characteristics attributes, conscious and unconscious, mental and physical” (Vandenbo, 2009, p 456), ou seja, a identidade baseada nos valores pessoais, nas atitudes e intenções. Assim, o autoconceito contém uma componente que é essencialmente cognitiva e contextualizada da avaliação que o indivíduo faz de si mesmo - diferentes contextos em que age e nas diferentes tarefas que desempenha (multidimensional), enquanto a autoestima remete para uma autoavaliação mais

descontextualizada, imbuindo-se de uma componente afetiva – avaliação genérica das qualidades pessoais (unidimensional).

James, citado por Rogers (1982) apresentou uma fórmula para a autoestima, segundo a qual esta corresponde ao êxito do sujeito dividido pelas suas aspirações, na medida em que o seu foco de atenção incide prioritariamente sobre as competências às quais atribui maior importância e se criam expectativas de sucesso. Um alto nível de autoestima dependerá, nesta perspetiva, de uma autoperceção positiva relativamente ao grau de competência nas áreas em que pretende e acredita ser bem sucedido. A situação inversa conduzirá inevitavelmente à denúncia de um baixo nível de autoestima, já que, se o êxito for inferior às aspirações, a autoestima terá um valor negativo.

A correlação entre a competência em domínios de importância e a autoestima nem sempre é significativa, já que só é mais forte em sujeitos que percebem em si poucos talentos (Pelham, 1995). O modelo de James parece, pois, melhor operacionalizar-se nas situações de percepções de baixa competência e baixa autoestima cujos sujeitos recorrem mais a estratégias de proteção da mesma do que os sujeitos que denunciam autoconceitos mais elevados (Pelham, 1995).

Com efeito, segundo Tice (1993), o tipo de preocupações demonstradas por uns e por outros difere, pois os sujeitos com alta autoestima investem na sua valorização pessoal, ao passo que os com baixa autoestima preocupam-se com a sua proteção, sem, porém, deixarem de sentir desejo de alcançar o sucesso. Todavia, cognitivamente, as perspetivas de fracasso não se dissipam. Ainda segundo Rogers (1982), uma autoestima baixa poderia ser alterada tanto pela obtenção de um maior êxito como pela reestruturação das aspirações, considerando o autor que este aspeto poderá ter implicações em termos educativos.

Burns (1979) tece algumas críticas à teoria de James, mas considera, todavia, a sua formulação bastante rica relativamente ao «ME», antecipando o que viriam a ser conceções futuras, dado que integra aspetos como sentimentos, avaliações e atitudes bem como aspetos descritivos. Por seu lado, Harter (1993) destacou a importância que o desenvolvimento de uma atitude positiva tem para a construção da autoestima do adolescente, por parte dos que lhe são mais próximos.

Concluída a apresentação limitada (dada a sua amplitude) dos dois conceitos fulcrais desta dissertação, passa-se, de seguida, para o terceiro capítulo, no qual se refere a metodologia utilizada nesta investigação.

Capítulo III – Metodologia

Ao longo deste capítulo, são apresentadas e justificadas as opções metodológicas utilizadas no estudo, onde se inclui a caracterização da escola onde foram aplicados os questionários, os sujeitos da amostra, os instrumentos utilizados, bem como os procedimentos e as variáveis de estudo.

3.1. Opções metodológicas

Feita a revisão da literatura, passa-se aos procedimentos metodológicos que nortearam esta dissertação. Assim, apresenta-se a caracterização da amostra, com uma breve descrição da escola onde se inserem os sujeitos, seguida da apresentação dos participantes, passando, depois, à descrição dos instrumentos, bem como dos procedimentos utilizados. Este capítulo conclui-se com a apresentação das variáveis de estudo.

As opções metodológicas prenderam-se essencialmente com as questões de estudo, procurando uma coerência e validação entre esses dois eixos. Nos procedimentos metodológicos recorreremos, portanto, às técnicas e meios adequados aos objetivos do estudo e ao problema investigado, sendo a metodologia utilizada a quantitativa. Este tipo de abordagem visa “identificar as regularidades do comportamento humano, enquanto a abordagem qualitativa tenta englobar toda a diversidade que o comportamento humano pode assumir e manifestar” (Oliveira, 2007, p.19). A pesquisa de carácter quantitativo é um método de investigação que “considera que todos os dados podem ser quantificáveis (...), isto é passíveis de serem classificados e analisados” (Reis, 2010, p. 62), sendo a sua grande finalidade a de contribuir para o desenvolvimento e a validação dos conhecimentos, bem como possibilitar a generalização e previsibilidade desses mesmos resultados. Outras razões que subjazem a opção por este tipo de abordagem são o facto de permitir o conhecimento estruturado, a validade interna dos dados e o baixo custo (Reis, 2010).

A análise estatística dos dados é de índole dedutiva, pelo que se pretende dela extrair determinadas conclusões no que concerne a relação entre as variáveis. Daí, também, ter-se optado por um *corpus* de análise constituído por alunos dos 7.º e 9.º

anos, partindo do princípio dedutivo que os alunos do 8.º ano se comportam de forma idêntica.

Reconhecem-se as vantagens da precisão, o rigor e a clareza dos dados no tratamento estatístico que suporta a metodologia quantitativa, mas prevê-se como ocasionais limites a possibilidade de existirem factos não mensuráveis e eventual falta de poder explicativo (Quivy & Campenhoudt, 2008). Tendo presente a complexidade do comportamento humano e subjetividade patente na sua análise, observação, medição e quantificação, decidiu aplicar-se as medidas de relação correlacional e diferencial entre as variáveis, para analisar as relações entre os fenómenos a estudar. Ou seja, procurou-se estudar a intensidade da relação ou dependência entre duas variáveis de uma distribuição bidimensional (atitudes face à leitura e autoconceito).

3.2. Caracterização da escola

A Escola que serviu de base a este estudo situa-se na zona de Lisboa, insere-se no ensino público e tornou-se agrupamento há cerca de cinco anos. É uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de direção, administração e gestão, constituída pela associação de seis estabelecimentos (dois jardins de infância e quatro escolas básicas).

Todos os estabelecimentos que constituem o agrupamento estão situados numa freguesia de Lisboa. Reúne cerca de 150 professores e um total de 978 alunos, distribuídos por 42 turmas: 10 do 5.º ano; 10 do 6.º ano; 7 do 7.º ano; 8 do 8.º ano; 7 do 9.º ano. Os participantes constituíram a totalidade das turmas de 7.º e 9.º ano da escola em causa.

Durante o ano letivo em que foram aplicados os questionários, a escola básica em questão tinha inscritos um total de 978 alunos, nos 2.º e 3.º ciclos. O 2.º ciclo reunia um total de 496 alunos, distribuídos por 10 turmas do 5.º ano (num total de 265) e 9 turmas do 6.º (num total de 240). Tinha, ainda, 160 alunos, no 7.º, distribuídos por 8 turmas, 170, no 8.º, distribuídos por 8 turmas e 152, no 9.º ano, perfazendo 8 turmas, (num total de 482 alunos).

Trata-se de uma escola que não regista situações de violência escolar significativas (“bullying” ou outras) e em que os alunos atingem níveis de aproveitamento razoáveis. Estes são oriundos de um contexto socioeconómico e cultural médio, médio alto, de acordo com as informações apuradas junto dos inquiridos de

caracterização das turmas, aplicados pelos diretores de turma no início do ano letivo e simpaticamente disponibilizados pelos mesmos.

3.3. Os sujeitos da amostra

Apresentam-se a seguir (tabelas 3.3.1 a 3.3.9.) os dados referentes à amostra constituída pelos participantes. Na apresentação dos dados, optou-se por quadros e/ou gráficos (circulares ou de barras), por forma a tornar mais claro a percepção dos resultados. A ausência de resposta por parte dos sujeitos é também indicada nas tabelas.

Como se pode verificar pela observação das tabelas 3.3.1. a 3.3.9. e gráficos 3.3.2., 3.3.4., 3.3.5. e 3.3.9., a amostra foi constituída por cerca 283 alunos, de ambos os géneros, do Ensino Básico, frequentando os 7.º e 9.º anos. Parte-se do princípio, que os alunos do 8.º ano se enquadrem nos resultados obtidos para os anos inicial e terminal do 3.º ciclo. A amostra do 7.º ano é formada por 136 alunos e a do 9.º por 147.

Da amostra de sujeitos analisados, 156 são do género feminino e 127 do género masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos.

A observação da tabela 3.3.1. dá-nos a proximidade percentual de sujeitos relativamente ao ano de escolaridade, com um ligeiro predomínio do 9.º ano com 51,9% de alunos, face aos 48,1% que compõem o 7.º.

Tabela 3.3.1. – Distribuição da amostra em função da variável ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Frequência	Percentagem
7.º	136	48,1
9.º	147	51,9
Total	283	100

A partir da tabela e gráfico 3.3.2., verifica-se que a maioria dos sujeitos tem 14 anos (38,2%), logo seguida de 12 anos (35%) e 15 anos (10,6%). As percentagens mais baixas definem alunos com 11, 13, 16 e 17 anos. Sendo a média de idade no 7.º ano de 12 anos, e no 9.º de 14, os resultados não mostram grandes desvios desta média. As percentagens mais baixas justificam-se por alunos que iniciam a escolaridade sem ter completado os 6 anos (1,4% com 11 anos) ou pela presença de eventuais retenções (4,6% com 16 anos e 3,2% com 17).

Tabela 3.3.2. – Distribuição da amostra em função da variável idade

Idade	Frequência	Porcentagem
11	4	1,4
12	100	35,3
13	19	6,7
14	108	38,2
15	30	10,6
16	13	4,6
17	9	3,2
Total	283	100

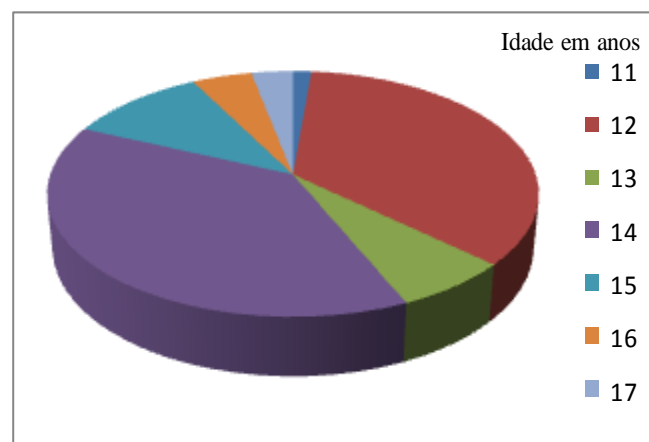


Gráfico 3.3.2. - Distribuição da amostra em função da variável idade

As diferenças percentuais entre os géneros, como se pode observar na tabela 3.3.3., são bastante aproximadas, com 44,9% de sujeitos pertencentes ao género masculino e 55,1% ao género feminino.

Tabela 3.3.3. - Distribuição da amostra em função da variável género

Género	Frequência	Porcentagem
Masculino	127	44,9
Feminino	156	55,1
Total	283	100

A observação da tabela e gráfico 3.3.4., complementada pelo conteúdo do gráfico 3.3.4., apresenta-nos uma panorâmica das habilitações das mães dos sujeitos. A maioria possui o 12.º Ano (34,3%), logo seguida de mães com o grau de Licenciatura (21,6%). É, ainda, representativa a percentagem de mães com o 9.º Ano (17,7%).

Tabela - 3.3.4. – Distribuição da amostra em função da variável habilitações da mãe

Habilitações da mãe	Frequência	Percentagem
4.º Ano	20	7,1
6.º Ano	8	2,8
7.º Ano	8	2,8
8.º Ano	1	0,4
9.º Ano	50	17,7
10.º Ano	4	1,4
11.º Ano	5	1,8
12.º Ano	97	34,3
Bacharelato	1	0,4
Licenciatura	61	21,6
Mestrado	5	1,8
Doutoramento	13	4,6
Não respondeu	10	3,5
Total	283	100

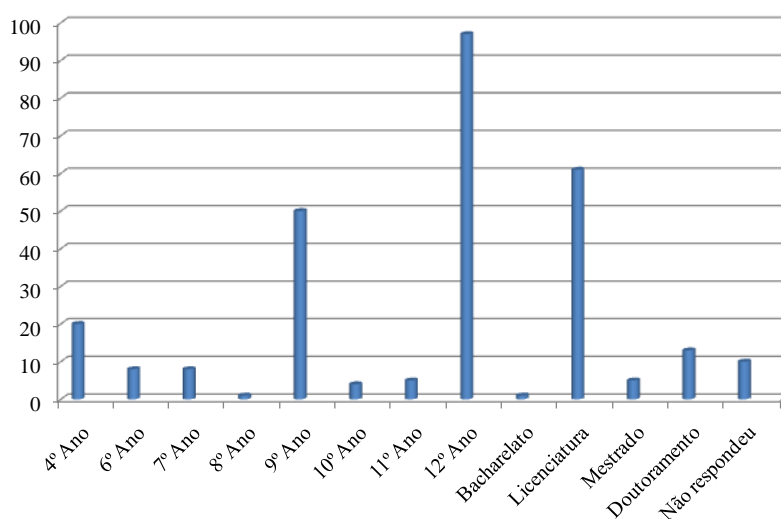


Gráfico – 3.3.4. – Distribuição da amostra em função da variável habilitações da mãe

O mesmo aspeto, agora para os pais, pode ser observado na tabela e gráfico 3.3.5. Nestes, verifica-se que a maior percentagem dos pais tem como habilitação o 9.º Ano (26,5%), seguido de 25,8% com o 12.º Ano. Comparativamente com os 21,6% de mães com licenciatura, apenas 17% dos pais possui este grau de escolaridade. Os graus de Mestrado e Doutoramento são muito próximos entre as mães e os pais, respetivamente 1,8%, 4,6% e 1,8%, 7,4% (sendo as percentagens de grau de Mestrado mesmo coincidentes).

Tabela 3.3.5. – Distribuição da amostra em função da variável habilitações do pai

Habilitações do pai	Frequência	Percentagem
3.º Ano	1	0,4
4.º Ano	19	6,7
5.º Ano	2	0,7
6.º Ano	11	3,9
7.º Ano	4	1,4
8.º Ano	4	1,4
9.º Ano	75	26,5
10.º Ano	4	1,4
11.º Ano	3	1,1
12.º Ano	73	25,8
Bacharelato	1	0,4
Licenciatura	48	17
Mestrado	5	1,8
Doutoramento	21	7,4
Não respondeu	12	4,2
Total	283	100

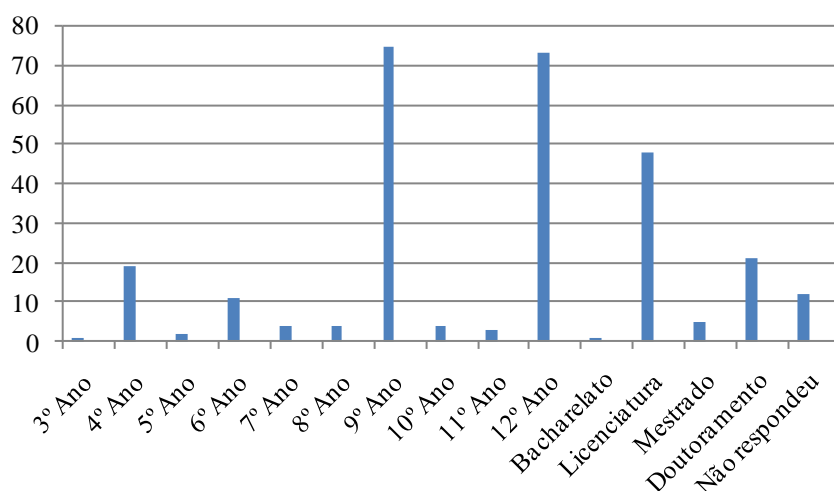


Gráfico 3.3.5. – Distribuição da amostra em função da variável habilitações do pai

Do total de sujeitos analisados, verificou-se que a maioria tem pais não separados ou divorciados (67,9%), face a 32,1% num contexto de separação, como podemos observar na tabela 3.3.6.

Tabela 3.3.6. – Distribuição da amostra em função da variável pais divorciados

Pais divorciados/separados	Frequência	Percentagem
Não	190	67,9
Sim	90	32,1
Total	283	100

As tabelas 3.3.7. e 3.3.8. mostram que a maior parte dos sujeitos inquiridos tem mães e pais empregados – respetivamente 91,2% e 89,4%. Todavia, ainda uma pequena percentagem das mães está em situação de desemprego – 6,4%, - bem como de pais – 6,7%. Alguns sujeitos não se pronunciaram acerca da variável de desemprego da mãe ou do pai, respetivamente 2,5% e 3,9%.

Tabela 3.3.7. – Distribuição da amostra em função da variável desemprego da mãe

Desemprego mãe	Frequência	Percentagem
Não	258	91,2
Sim	18	6,4
Não respondeu	7	2,5
Total	283	100

Tabela 3.3.8. – Distribuição da amostra em função da variável desemprego do pai

Desemprego pai	Frequência	Percentagem
Não	253	89,4
Sim	19	6,7
Não respondeu	11	3,9
Total	283	100

No que diz respeito à variável retenções, verifica-se, na tabela e gráfico 3.3.9 que uma percentagem significativa dos alunos inquiridos nunca ficou retida – 75,6%. Com 1 retenção verificam-se 11% dos alunos, com 2 retenções, 8,1%, com 3 retenções

há um universo de 4,6% e só 0,7% dos inquiridos ficaram retidos 4 vezes, ao longo da sua escolaridade.

Tabela 3.3.9. – Distribuição da amostra em função da variável retenções

Retenções	Frequência	Percentagem
0	214	75,6
1	31	11
2	23	8,1
3	13	4,6
4	2	0,7
Total	283	100

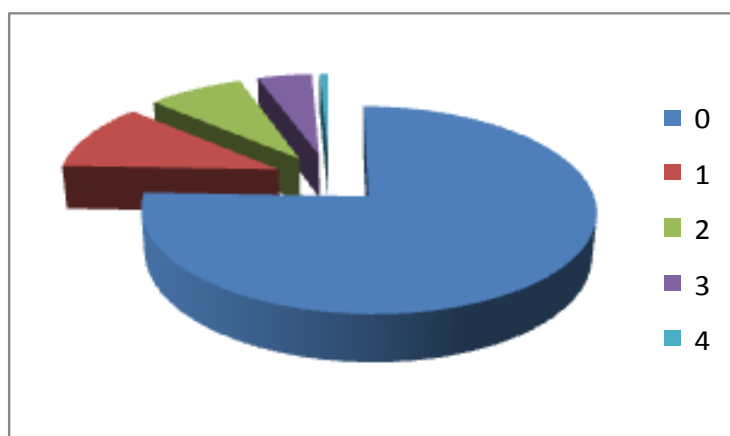


Gráfico 3.3.9 - Distribuição da amostra em função da variável da variável retenções

Em síntese, dos 283 sujeitos analisados, 136 frequentam o 7.º ano e 147, o 9.º, sendo que 156 são raparigas e 127 são rapazes. As suas idades variam entre os 11 e os 17 anos. Foram, ainda, apresentadas as habilitações dos pais, mostrando-se como níveis de escolaridade mais representativos os 9.º, 12.º e Licenciatura. Concluiu-se, também, que a maioria dos pais não está separada/divorciada e mantém-se num emprego. Finalmente, apurou-se que apenas uma pequena percentagem dos alunos já ficou retida.

3.4. Instrumentos

Para a recolha de dados foram aplicados, num único momento e em simultâneo, os seguintes instrumentos: Escala de Autoconceito - Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2), no Questionário 1 (Q.1), para avaliar o autoconceito dos alunos.

Para avaliar os comportamentos face à leitura, recorreu-se a Inquéritos Educacionais, elaborados para o efeito, a fim de determinar dois aspetos: Questionário 2A (Q.2A) – *Interesse pela leitura* e Questionário 2B - (Q2B) *Preceção de si como leitores*. Não sendo um instrumento ausente de falha, justifica-se o uso do inquérito por questionário não só por ser a tendência na recolha de dados num trabalho de abordagem quantitativa mas também por visar a “verificação de hipóteses teóricas e análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 188). No total, o questionário perfaz quatro páginas e segue a divisão anteriormente apresentada. Ainda numa primeira secção colocaram-se questões relacionadas com os alunos, tais como, idade, género, ano de escolaridade, número de retenções, preferências pela área de estudos e as habilitações dos pais. No final, encerra-se com um questionário GLOB, composto por um conjunto de questões semiabertas sobre o meio familiar e opiniões pessoais dos alunos. O questionário encontra-se, na sua totalidade, na parte Anexos deste estudo.

A representatividade de conjunto que permite e a quantificação da multiplicidade de dados são outras vantagens sentidas no uso do inquérito por questionário, não obstante a superficialidade da resposta ser uma das possíveis limitações (Quivy & Campenhoudt, 2008). Acresce ter por objetivo a “análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 189). Outra das vantagens que se buscou no uso do inquérito por questionário foi formar a “possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados, de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 189).

Para obter a maior credibilidade e rigor possíveis com este tipo de método, procurou formular-se questões claras e objetivas, esclarecendo qualquer dúvida colocada pelos participantes, criar uma atmosfera de confiança e seriedade no momento

da administração do questionário, bem como revelar de forma inequivocamente honesta as intenções dos aplicadores.

Na organização dos questionários de leitura, como já se aludiu, teve-se em conta a organização em três blocos temáticos (Q.2A – *Interesse pela leitura* e Q.2B – *A percepção de si como leitor*), tentando, assim, obter uma ordem lógica na elaboração das questões. Relativamente à formulação destas últimas, procurou evitar-se a ambiguidade ou subjetividade e, ainda, que todas elas se relacionassem com os objetivos da pesquisa em causa.

Nos questionários optou-se pela escala de Likert com seis proposições: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo bastante; 3- Discordo mais que concordo; 4- Concordo mais que concordo; 5- Concordo bastante; 6- Concordo totalmente.

As vantagens na utilização da escala de Likert prendem-se com a tentativa de satisfazer a exigência da representatividade, a facilidade de construção e aplicação e a amplitude de respostas, o que permite uma informação mais precisa do entrevistado (Reis, 2010).

Quanto à Escala de Autoconceito PHCSCS-2 (Q.1), ela foi adaptada para Portugal por Feliciano Veiga, em 1989 (Veiga, 1989), a qual foi, posteriormente, alterada pelo mesmo autor, em 2005 (Veiga, 2005) e novamente em 2006 (Veiga, 2006). Foi utilizada, pela primeira vez, em 1989 num estudo levado a cabo por este último autor, sobre autoconceito e disrupção escolar dos alunos adolescentes, dada a escassez de instrumentos adaptados à população portuguesa, para medir este aspeto da personalidade (Veiga, 1989).

Os itens desta escala foram inicialmente adaptados de enunciados propostos por Jersild em 1952, donde os 164 iniciais foram reduzidos para 80. A sua análise fatorial apresenta as seguintes dimensões: Comportamento, *Status* Geral e Académico, Aparência Física, Ansiedade, Popularidade e Satisfação (Veiga, 1996).

O PHCSCS é “um dos instrumentos de medida do autoconceito mais utilizado na literatura psicológica sobre este construto” (Piers, 1969, 1988, citado por Veiga, 1989). Trata-se de um construto criado pelo psicólogo americano Piers (1969, 1988) que apresentou, na sua versão original, como já se viu, seis fatores: o Aspeto Comportamental, a Ansiedade, o Estatuto Intelectual e Escolar, a Popularidade a Aparência e os Atributos Físicos e a Satisfação e Felicidade. A escala construiu-se sob itens dicotómicos, do tipo Thourstone, todavia foram retirados, no estudo em questão,

alguns itens para garantir as qualidades psicométricas da escala. Veiga (1989) testou, para além das qualidades psicométricas desta escala, a sua fidelidade e validade, as quais foram obtidas através da utilização dos procedimentos “Reliability” e o “Factor” do SPSS-X. Procedeu-se, ainda, ao estudo da validade interna e externa (Veiga, 1989). Em 2005, foram acrescentados novos elementos por Veiga (2005).

Os coeficientes de fidelidade desta escala (a mesma que é utilizada neste estudo) variam entre 0,70 e 0,90, dependendo da idade e o tipo de fidelidade calculada (Veiga, 1996).

3.5. Procedimentos

Os instrumentos de recolha de dados, no caso questionários, foram devidamente autorizados pela tutela - DGIDC (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular), a qual foi entregue à Direcção do estabelecimento de uma escola de Lisboa (já descrita), aquando do pedido de autorização para a sua aplicação.

Os inquéritos foram, entretanto, aplicados, durante o mês de dezembro, na aula de Formação Cívica, já com a autorização da Direcção da escola e com a anuência das colegas que lecionavam esta Área Curricular Não Disciplinar, cuja disponibilidade e colaboração devem ser registadas. Sempre que possível, a aplicadora esteve também presente na sessão de aplicação dos questionários. A confidencialidade foi garantida pelo anonimato dos participantes, bem como a transmissão clara e inequívoca dos objetivos do trabalho e a importância da colaboração dos respetivos participantes na investigação.

Antes da aplicação real dos inquéritos definitivos, houve uma aplicação piloto em ambos os níveis de escolaridade, 7.º e 9.º, a três alunos, respetivamente, num total de seis. Assim se garantiu a aplicabilidade dos instrumentos e se aferiu a sua pertinência face aos objetivos do estudo, bem como se detetaram quaisquer dificuldades apontadas pelos alunos. Estas prenderam-se, essencialmente com as habilitações académicas dos pais. Também foi detetada, pelos alunos, uma questão repetida que foi devidamente eliminada. Só, então, se procedeu à aplicação de 310 questionários, processo que decorreu num período de duas semanas, no mês de dezembro de 2010, em contexto de sala de aula, supervisionada pelo/a professor/a de Formação Cívica, antecipadamente esclarecido de todo conteúdo dos inquéritos e instruído sobre respetiva aplicação e/ou

possíveis dúvidas, sempre que a autora da dissertação não pôde estar presente, assegurando o esclarecimento de qualquer dúvida por parte dos alunos.

A recolha de dados teve, pois, um carácter transversal, uma vez que o fenómeno estudado e respetivas medições se processaram numa determinada data e num momento único, sem período de seguimento para os participantes. Esta opção justifica-se por se tratar de um estudo que pretende descrever características duma população – comportamentos/atitude de leitura, no que diz respeito a determinadas variáveis, tais como: o autoconceito, o género, o ano de escolaridade, entre outros - e os seus padrões de distribuição (Giglione & Matalon, 1993).

Já na posse dos inquéritos respondidos, verificou-se, ainda, se havia indicadores de não envolvimento nas respostas, pelo que se definiram itens semelhantes ou opostos, a fim de determinar se as respostas iam ou não no sentido esperado. Assim, para o questionário 1 – **Autoconceito (PHSCS)** - encontraram-se dois indicadores de resposta os seguintes pares de questões: 2/40 (“Sou uma pessoa feliz”/ “Sou infeliz”) e 4/42 (“Estou triste muitas vezes”/Sou alegre”). Para o Inquérito 2A - **Interesse pela leitura** – escolheram-se as questões 1/3 (“Gosto de ler”/”Os livros são aborrecidos”). Finalmente, para o questionário 2B – **Perceção de si como leitor** - escolhemos as questões 3/12 (“Ler é aborrecido”/”Ler muito é algo que eu não faço”). Após aplicação da prova de veracidade, eliminaram-se 27 inquéritos num universo de 310, restando uma amostra de 283 sujeitos como objeto de estudo. Os dados foram introduzidos em computador e analisados, tendo por base a versão 18 do programa SPSS-X (Statistical Package for Social Sciences).

3.6. Variáveis de estudo

Partindo da questão central deste estudo – Qual a relação entre as atitudes dos jovens face à leitura e a si próprios (autoconceito)?, e no que respeita a alguma preocupação com a classificação das variáveis a considerar, poder-se-á dizer que qualquer uma das duas, autoconceito ou atitudes face à leitura, pode ser entendida como variável dependente ou como variável independente, dado que, conceptualmente, é possível admitir que o autoconceito influencia as atitudes de leitura e vice-versa, pelo que, o que se fez foi comparar estas duas variáveis, procurando detetar como se relaciona uma com a outra.

As outras variáveis são as atitudes/hábitos dos alunos face à leitura, à qual se podem juntar outras mais específicas: interesse pela leitura e perceção de si como leitor. Uma variável parasita, possível de considerar, será o nível sociocultural dos alunos.

Em síntese, este capítulo debruçou-se sobre os procedimentos metodológicos optados ao longo da investigação e respetiva justificação. Nele foi, ainda feita a apresentação e descrição da amostra, bem como os instrumentos e os procedimentos utilizados.

Capítulo IV – Resultados

Neste capítulo, apresentam-se os dados recolhidos e o seu tratamento estatístico. A leitura inicia-se por uma descrição dos dados, facilitada pela apresentação de tabelas e gráficos, passando-se, depois, ao seu tratamento estatístico que permitirá infirmar as hipóteses colocadas inicialmente.

A análise dos resultados está feita de acordo com as questões do estudo (Cf. Capítulo 1). Apresentam-se concretamente os resultados da distribuição dos alunos pelos comportamentos de leitura, no que diz respeito ao seu interesse (Tabela 4.1.) e no que diz respeito à perceção de si como leitor (Tabela 4.2.).

Em seguida, analisa-se a relação que existe entre as dimensões do autoconceito e o interesse pela leitura (Tabela 4.3.) e a perceção de si como leitor (Tabela 4.4.). A fim de avaliar o grau e direção da correlação entre essas variáveis, utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson, cuja medida de associação linear varia entre -1 e 1.

O mesmo procedimento estatístico correlacional foi aplicado na deteção de relação entre o interesse pela leitura e a perceção de si como leitor e as variáveis retenção, idade, ano de estudo desejado e as habilitações dos pais (Tabelas 4.5 e 4.6.).

Finalmente, tentou-se perceber se existiam diferenças significativas no interesse pela leitura e na perceção de si como leitor em função do género e do ano, mediante análises diferenciais (Tabelas 4.7., 4.8., 4.9 e 4.10.). Para avaliar a existência ou não dessas diferenças, utilizou-se o teste pragmático *t*, testando, assim, hipóteses sobre as médias das variáveis quantitativas, em função de variáveis dicotómicas (Masculino/Feminino e 7.ºano/9.ºano).

Para responder às duas primeiras questões de estudo, foi utilizada, nos questionários de leitura (Q2 A e B), uma escala de tipo Likert, de 1 (Discordo totalmente) a 6 (Concordo totalmente), conforme já referido. Todavia, na apresentação dos resultados, optou-se por enquadrar as respostas em dois grupos apenas: 1 – Discordo totalmente/ bastante/mais que concordo; 2 – Concordo mais que discordo/ bastante/ totalmente.

4.1. Resultados acerca da distribuição dos alunos pelos comportamentos de leitura, no que diz respeito ao seu interesse e à percepção de si como leitores

Para responder à questão número um (Q1: “Como se distribuem os alunos pelos comportamentos de leitura, no que diz respeito ao seu interesse?”), e tomando como ponto de partida a observação da tabela 4.1., verifica-se que 55,1% dos alunos afirma que gosta de ler, no item 1 (“Gosto de ler”). A leitura acontece nomeadamente nos tempos livres, em casa, como mostra a percentagem de 42%, no item 6 (“Leio nos meus tempos livres em casa”). Dentro do contexto casa, a leitura acontece, essencialmente, antes de dormir, como se observa no valor de 43%, no item 7 (“Gosto de ler antes de dormir”); nas férias, como se pode observar no item 18 (“Costumo ler livros nas férias”) com concordâncias de 56,5%.

Confirma-se, ainda, que 78% dos alunos considera que os livros que lê têm interesse, no item 9 (“Os livros que tenho lido têm interesse”) e 55,1% gosta do que o professor lhes lê, no item 11 (“Gosto do que o/a professor/a nos lê”).

Uma percentagem de 77,3% não considera leitura como sendo a atividade favorita do espaço escolar, como se verifica a partir da leitura do item 2 (“A leitura é a minha atividade preferida na escola”). No entanto, 41,7% dos alunos manifesta a vontade de adquirir mais livros, no item 14 (“Gostava de comprar mais livros”) e 80,9% manifesta um elevado gosto pela leitura, quando encontra o tipo de livro que gosta (item 15 – “Gosto de ler quando encontro o tipo de livro que me agrada”).

Uma percentagem de 33,9% manifesta tédio pelos livros, no item 3 (“Os livros são aborrecidos”) e apenas 29,1% gosta que lhes leiam livros (item 4- “Gosto que me leiam livros”). No item 5 (“Leio nos tempos livres na escola”), 82% dos inquiridos afirma discordância sobre ler nos tempos livres na escola. No item 8 (“Gosto de consultar livros na biblioteca”), 18,7% afirma que gosta de o fazer e 14,5% requisita livros para ler em casa (item 13 - “Gosto de requisitar livros para ler em casa”).

Cerca de 27,6% dos alunos afirma preferir ver TV, no item 19 (“Prefiro ver televisão”), e 71,4% concorda ler de livre vontade, no item 17 (“A maioria das vezes leio porque sou obrigado/a”).

As leituras favoritas dos alunos são os E-mails e páginas de internet, com uma percentagem de 58,7% (item 24), seguidas de revistas, com 46,3% (item 20), e da banda desenhada, com 31,4% (item 21).

Tabela 4.1. – Distribuição dos alunos pelos itens dos comportamentos de leitura, no que no diz respeito ao interesse.

<i>Interesse pela leitura</i>		1 (%)	2 (%)
1	Gosto de ler.	44,9	55,1
2	A leitura é a minha actividade preferida na escola.	77,3	22,7
3	Os livros são aborrecidos.	66,1	33,9
4	Gosto que me leiam livros.	70,9	29,1
5	Leio nos tempos livres na escola.	82	18
6	Leio nos meus tempos livres em casa.	58	42
7	Gosto de ler antes de dormir.	56,2	43,8
8	Gosto de consultar livros na biblioteca.	81,3	18,7
9	Os livros que tenho lido têm interesse.	21,9	78,1
10	Gosto do que leio na escola.	61,2	38,8
11	Gosto do que o(a) professor(a) nos lê.	44,9	55,1
12	Gostaria que a escola tivesse mais livros para eu ler.	69,6	30,4
13	Gosto de requisitar livros para ler em casa.	85,5	14,5
14	Gostava de comprar mais livros.	58,3	41,7
15	Gosto de ler quando encontro o tipo de livro que me agrada.	19,1	80,9
16	Gosto dos momentos de leitura livre na escola.	65,4	34,6
17	A maioria das vezes leio porque sou obrigado(a).	71,4	28,6
18	Costumo ler livros nas férias.	43,5	56,5
19	Prefiro ler a ver televisão.	72,4	27,6
20	Leio estes materiais com prazer: Revistas.	53,7	46,3
21	Livros de banda desenhada.	68,6	31,4
22	Ficção - narrativas: romances, contos....	71	29
23	Ensaio e poesia.	85,8	14,2
24	E-mails e páginas de internet.	41,3	58,7
25	Jornais.	72,8	27,2

Legenda: 1 – Discordo totalmente/ bastante/mais que concordo; 2 – Concordo mais que discordo/ bastante/ totalmente

Relativamente à questão número dois (Q2: “Como se distribuem os alunos pelos comportamentos de leitura, no que diz respeito à percepção que têm de si como leitores?”), reconhece-se, após análise da tabela 4.2., que 73% dos alunos declara, no item 1 (“Quando leio, fico com muitas ideias”), que a leitura lhes estimula a criatividade. Cerca de 33,2% dos alunos sustenta que ler é aborrecido, no item 3 (“Ler é aborrecido”). Há 40,3% de alunos que raramente lê (item 2 - “Muito raramente pego num livro para ler”) e 31,8% dos inquiridos assume a rejeição da leitura, no item 7 (“Detesto ler”). A desvalorização da leitura é certificada por 41% dos alunos, no item 10 (“Valorizar a leitura não é comigo”).

Ler é uma forma de lazer e diversão, como nos permitem concluir os itens 9 (“Ler é uma forma de descansar”), com 60,1% de alunos a concordar com a afirmação, e 18 (Ler é muito divertido”), com 51,9% de alunos a manifestar esta

opinião. Uma percentagem de 47,55% dos alunos afirma que não apoia os seus estudos em leituras, no item 4 (“Fazer leituras para atividades escolares é algo de que não gosto”). Para 44,5% dos alunos ler é uma diversão maravilhosa (item 6) e para 56,5% é uma atividade maravilhosa (item 17), embora 50,2% afirme que sente pouca vontade ler (item 15 - “Sentir vontade de ler é algo que não acontece comigo”). Outros itens relacionados com os benefícios da leitura revelam opiniões favoráveis por parte dos alunos, mediante as elevadas percentagens nos itens: 11 (“Com a leitura aprendemos coisas novas”), com um valor de 88%; 13 (“A leitura contribui para o desenvolvimento académico”), com um valor de 89,4%; 14 (A leitura é importante para o desenvolvimento profissional”), com um valor de 92,9%; 16 (“A leitura ensina-nos muitas coisas”), com um valor de 90,8%; 24 (“A leitura traz conhecimentos”), com um valor de 89,4%; 25 (“A leitura desenvolve o potencial das pessoas”), com um valor de 86,6%.

Tabela 4.2. – Distribuição dos alunos pelos itens dos comportamentos de leitura, no que diz respeito à perceção que têm de si como leitores.

<i>Perceção de si como leitor</i>		1 (%)	2 (%)
1	Quando leio, fico com muitas ideias.	27	73
2	Muito raramente pego num livro para ler.	59,7	40,3
3	Ler é aborrecido.	66,8	33,2
4	Fazer leituras para actividades escolares é algo de que eu não gosto.	47,5	52,5
5	Quando fico sem ler, sinto muita falta.	76,7	23,3
6	Ler é uma diversão maravilhosa.	55,5	44,5
7	Eu detesto ler.	68,2	31,8
8	Ler é um costume que eu não tenho.	52,3	47,7
9	Ler é uma forma de descansar.	39,9	60,1
10	Valorizar a leitura não é comigo.	59	41
11	Com a leitura aprendemos coisas novas.	12	88
12	Ler muito é algo que eu não faço.	47,7	52,3
13	A leitura contribui para o desenvolvimento académico.	10,6	89,4
14	A leitura é importante para o desenvolvimento profissional.	7,1	92,9
15	Sentir vontade de ler é algo que não acontece comigo.	49,8	50,2
16	A leitura ensina-nos muita coisa	9,2	90,8
17	Ler é uma actividade maravilhosa.	43,5	56,5
18	Ler é muito divertido.	48,1	51,9
19	Ler dá-me preguiça.	54,1	45,9
20	Concentrar-me na leitura é algo que não me acontece.	66,4	33,6
21	Encontro sempre um tempinho para ler.	60,4	39,6
22	Quando acabo de ler um livro, começo outro.	65	35
23	Leio bastante.	61,5	38,5
24	A leitura traz conhecimentos.	10,6	89,4
25	A leitura desenvolve o potencial das pessoas.	13,4	86,6

Legenda: 1 – Discordo totalmente/ bastante/mais que concordo; 2 – Concordo mais que discordo/ bastante/ totalmente

4.2. Análises Correlacionais

Nas análises correlacionais apreendem-se as relações que existem entre as atitudes face ao interesse pela leitura e a percepção de si como leitor e as dimensões do autoconceito, a saber: o aspeto comportamental, a ansiedade, o estatuto intelectual e escolar, a popularidade, a aparência e atributos físicos e a satisfação e felicidade. Para avaliar o grau e direção da correlação entre essas variáveis, utilizou-se, como já referido anteriormente, o coeficiente de correlação de Pearson, cuja medida de associação linear varia entre -1 e 1. Assim, usar-se-á a seguinte terminologia para a relação da associação entre as variáveis: 0 – não existe relação linear entre as variáveis; menor que 0,2 – associação linear muito baixa; entre 0,2 e 0,39 - associação linear baixa; entre 0,4 e 0,69 - associação linear moderada; entre 0,7 e 0,89 - associação linear alta; entre 0,9 e 1 - associação linear muito alta.

As correlações significativas encontradas neste estudo apresentam, de uma forma geral, valores de associação linear moderados, baixos ou muito baixos.

No que diz respeito à questão de estudo número três (Q3: “Que relação existe entre as dimensões do autoconceito e o interesse pela leitura?”), pode observar-se, na tabela 4.3., que existe uma correlação significativa ($p < 0,01$; $p < 0,05$) e positiva, conforme esperado, entre todos itens do interesse pela leitura e as dimensões do aspeto comportamental, exceto nos itens 3 (“Os livros são aborrecidos”) e 17 (“A maioria das vezes leio porque sou obrigado/a”), onde a correlação é significativa, porém negativa.

Na dimensão ansiedade (AN), a correlação é significativa e negativa, nos itens 4 (“Gosto que me leiam livros”), 5 (“Leio nos tempos livres na escola”), 14 (“Gostava de comprar mais livros”) e 18 (“Costumo ler livros nas férias”), todos eles com uma associação linear muito baixa. O mesmo se verifica, nos itens 22 (“Leio estes materiais com prazer: Ficção - narrativas: romances, contos...”) e 23 (“Leio estes materiais com prazer: Ensaios e poesias”), com uma associação linear baixa. Para o item 25 (“Leio estes materiais com prazer: Jornais”) encontramos uma correlação significativa positiva, com uma associação linear muito baixa.

A dimensão estatuto intelectual e escolar (EI) correlaciona-se positivamente com a grande maioria dos itens das atitudes face ao interesse pela leitura, salientando-se os seguintes: 1 (“Gosto de ler”), 8 (“Gosto de consultar livros na biblioteca”) e 10 (“Gosto do que leio na escola”), os quais apresentam uma associação linear baixa, ainda que os

valores sejam os mais elevados, de entre os itens da tabela. Como foi verificado anteriormente para os itens 3 e 17, a correlação é significativa e negativa.

Na dimensão popularidade (PO), os itens relacionados com o hábito e gosto pela leitura correlacionam-se negativamente, com mais relevância nos itens 2 (“A leitura é a minha atividade preferida na escola”), 5 (“Leio nos tempos livres na escola”) e 16 (“Gosto dos momentos de leitura livre na escola”), apresentando uma associação linear baixa. Num dos itens de desinteresse pela leitura (3 - “Os livros são aborrecidos”) verifica-se uma correlação significativa e positiva com esta dimensão, bem como nos itens 24 (“Leio estes materiais com prazer: E-mails e páginas de internet”) e 25 (“Leio estes materiais com prazer: Jornais”), com associações lineares muito baixa e baixas, respetivamente.

Na dimensão aparência e atributos físicos (AF), a maioria das correlações significativas são negativas, sendo as mais relevantes as que encontramos para os itens 5 (“Leio nos tempos livres na escola”), 14 (“Gostava de comprar mais livros”) e 16 (“Gosto dos momentos de leitura livre na escola”), todas elas apresentando uma associação linear baixa. Para os itens 3 (“Os livros são aborrecidos”), 24 (“Leio estes materiais com prazer: E-mails e páginas de internet”) e 25 (“Leio estes materiais com prazer: Jornais”), verifica-se uma correlação positiva significativa com esta dimensão.

Na dimensão satisfação e felicidade há três itens com correlação positiva muito baixa: o 3 (“Os livros são aborrecidos”), o 11 (“Gosto do que o/a professor/a nos lê”) e o 24 (“Leio estes materiais com prazer: E-mails e páginas de internet”) e um item com correlação positiva baixa: o 25 (“Leio estes materiais com prazer: Jornais”). Os restantes itens apresentam uma correlação negativa baixa ou muito baixa, sobretudo o 6 (“Leio nos meus tempos livres em casa”), o 14 (“Gostava de comprar mais livros”) e o 16 (“Gosto dos momentos de leitura livre na escola”).

Tabela 4.3. – Relação entre as dimensões do autoconceito e o interesse pela leitura.

Correlação Pearson (ρ)	AC	AN	EI	PO	AF	SF
1-Gosto de ler.	,350**	-0,039	,414**	-,187**	-,225**	-0,096
2-A leitura é a minha actividade preferida na escola.	,255**	-,131*	,276**	-,293**	-,176**	-,137*
3-Os livros são aborrecidos.	-,293**	0,089	-,329**	,193**	,225**	,147*
4-Gosto que me leiam livros.	0,055	-,179**	0,004	-0,074	0,027	0,005
5-Leio nos tempos livres na escola.	,177**	-,160**	,208**	-,353**	-,245**	-,146*
6-Leio nos meus tempos livres em casa.	,223**	-0,075	,299**	-,274**	-,210**	-,161**
7-Gosto de ler antes de dormir.	,224**	-0,108	,326**	-,207**	-,213**	-0,084
8-Gosto de consultar livros na biblioteca.	,245**	-0,085	,337**	-,165**	-,151*	-0,043
9-Os livros que tenho lido têm interesse.	,228**	-0,108	,322**	-0,1	-0,117	-0,031
10-Gosto do que leio na escola.	,311**	-0,056	,357**	-0,106	-0,071	-0,037
11-Gosto do que o(a) professor(a) nos lê.	,258**	-0,033	,281**	0,038	0,096	,135*
12-Gostaria que a escola tivesse mais livros para eu ler.	,197**	-,141*	,198**	-,199**	-,150*	-0,107
13-Gosto de requisitar livros para ler em casa.	,181**	-0,005	,212**	-,126*	-,137*	-0,051
14-Gostava de comprar mais livros.	,164**	-,162**	,278**	-,242**	-,273**	-,228**
15-Gosto de ler quando encontro o tipo de livro que me agrada.	,200**	-0,098	,271**	-,159**	-,160**	-0,106
16-Gosto dos momentos de leitura livre na escola.	,214**	-,149*	,216**	-,280**	-,262**	-,160**
17-A maioria das vezes leio porque sou obrigado(a).	-,169**	0,028	-,205**	0,041	0,037	0,045
18-Costumo ler livros nas férias.	,245**	-,175**	,313**	-,202**	-,184**	-0,083
19-Prefiro ler a ver televisão.	0,114	-0,059	0,101	-,218**	-,152*	-0,08
20-Leio estes materiais com prazer: Revistas.	,179**	-0,04	0,086	0,047	0,075	,135*
21-Livros de banda desenhada.	-0,01	0,041	0,057	-0,098	-0,019	0,007
22-Ficção - narrativas: romances, contos....	,271**	-,234**	,282**	-,254**	-,243**	-0,096
23-Ensaio e poesia.	,177**	-,204**	,214**	-,165**	-0,038	-0,083
24-E-mails e páginas de internet.	0,051	0,081	0,058	,251**	,194**	,242**
25-Jornais.	0,08	,181**	,171**	,213**	,231**	,199**

Legenda: (AC) - aspecto comportamental; (AN) - a ansiedade; (EI) – estatuto intelectual e escolar; (PO) - popularidade; (AF) – aparência e atributos físicos; (SF) a satisfação e felicidade.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

No respeitante à questão número quatro (Q4: “Que relação existe entre as dimensões do autoconceito e a percepção de si como leitor?”), e de acordo com a observação da tabela 4.4., as correlações mais significativas verificam-se nas dimensões do aspeto comportamental e do estatuto intelectual e escolar.

No respeitante à dimensão do aspeto comportamental, foram obtidas diversas correlações significativas baixas, das quais se salientam como positivas as correlacionadas com os itens 9 (“Ler é uma forma de descansar”), 17 (“Ler é uma atividade maravilhosa”) e 18 (“Ler é muito divertido”). Como negativas baixas, salientam-se os itens 3 (“Ler é aborrecido”), 7 (“Eu detesto ler”) e 20 (“Concentrar-me na leitura é algo que não me acontece”).

As correlações encontradas entre os itens da percepção de si como leitor e a dimensão ansiedade são pouco significativas, encontrando-se, porém, três itens para os quais a correlação é significativa negativa muito baixa para um nível 0,05, como seja a obtida para os itens 6 (“Ler é uma diversão maravilhosa”), 16 (“A leitura ensina-nos muita coisa”) e 25 (“A leitura desenvolve o potencial das pessoas”).

Na dimensão do estatuto intelectual e escolar, destaca-se a correlação significativa positiva moderada no item 21 (“Encontro sempre um tempinho para ler”) e baixas, nos itens 22 (“Quando acabo de ler um livro, começo outro”) e 23 (“Leio bastante”). Como correlações significativas negativas baixas salientam-se, por sua vez, os itens 2 (“Muito raramente pego num livro para ler”), 3 (“Ler é aborrecido”) e 7 (“Eu detesto ler”).

Na dimensão popularidade, as correlações são significativas positivas baixa/muito baixas, respetivamente, nos itens 15 (“Sentir vontade de ler é algo que não acontece comigo”), 10 (“Valorizar a leitura não é comigo”), e 19 (“Ler dá-me preguiça”). São, entretanto, significativas e negativas baixas nos itens 5 (“Quando fico sem ler sinto muita falta”), 6 (“Ler é uma diversão maravilhosa”) e 23 (“Leio bastante”).

Passando, agora, à dimensão aparência e atributos físicos, encontraram-se correlações significativas positivas muito baixas/baixas, das quais salientamos, respetivamente, os itens 2 (“Muito raramente pego num livro para ler”), 7 (“Eu detesto ler”) e 15 (“Sentir vontade de ler é algo que não acontece comigo”). As correlações significativas negativas mais relevantes verificam-se nos itens 5 (“Quando fico sem ler, sinto muita falta”), muito baixa, 6 (“Ler é uma diversão maravilhosa”), baixa, e 23 (“Leio bastante”), muito baixa.

Centrando a atenção na dimensão da satisfação e felicidade, encontraram-se correlações significativas negativas para os itens 5 (“Quando fico sem ler, sinto muita falta”), 6 (“Ler é uma diversão maravilhosa”), ambas muito baixas. As correlações significativas positivas muito baixas são para um nível de significância de 0,05, das quais se salienta o item 7 (“Eu detesto ler”).

Tabela 4.4. – Relação entre as dimensões do autoconceito e a percepção de si como leitor.

Correlação de Pearson (ρ)	AC	AN	EI	PO	AF	SF	TOT
1-Quando leio, fico com muitas ideias.	,269**	-0,072	,288**	-,131*	-0,049	-0,009	0,11
2-Muito raramente pego num livro para ler.	-,254**	0,077	-,354**	,160**	,194**	0,079	-0,07
3-Ler é aborrecido.	-,334**	0,032	-,356**	,151*	,158**	,133*	-0,105
4-Fazer leituras para actividades escolares é algo de que eu não gosto.	-,260**	0,035	-,276**	,137*	0,036	0,093	-0,088
5-Quando fico sem ler, sinto muita falta.	,158**	-0,099	,184**	-,229**	-,181**	-,163**	-0,043
6-Ler é uma diversão maravilhosa.	,226**	-,152*	,237**	-,317**	-,259**	-,171**	-0,07
7-Eu detesto ler.	-,328**	0,07	-,352**	0,106	,214**	,136*	-0,089
8-Ler é um costume que eu não tenho.	-,254**	-0,004	-,343**	,131*	,119*	0,069	-0,104
9-Ler é uma forma de descansar.	,315**	-0,101	,281**	-,124*	-0,09	-0,026	0,099
10-Valorizar a leitura não é comigo.	-,298**	0,055	-,344**	,168**	,181**	,132*	-0,072
11-Com a leitura aprendemos coisas novas.	,256**	-0,1	,301**	-0,1	-0,076	0,031	0,109
12-Ler muito é algo que eu não faço.	-,259**	-0,017	-,345**	,145*	,177**	,120*	-0,088
13-A leitura contribui para o desenvolvimento académico.	,160**	-0,03	,330**	0,021	-0,003	0,084	,156**
14-A leitura é importante para o desenvolvimento profissional.	0,087	-0,024	,289**	0,005	0,041	0,05	,125*
15-Sentir vontade de ler é algo que não acontece comigo.	-,219**	0,037	-,319**	,217**	,218**	,128*	-0,026
16-A leitura ensina-nos muita coisa.	,208**	-,130*	,242**	-0,097	-0,055	0,046	0,08
17-Ler é uma actividade maravilhosa.	,306**	-0,106	,337**	-,224**	-,138*	-,131*	0,057
18-Ler é muito divertido.	,309**	-0,084	,330**	-,219**	-,134*	-0,063	0,077
19-Ler dá-me preguiça.	-,253**	0,067	-,245**	,188**	0,082	,120*	-0,042
20-Concentrar-me na leitura é algo que não me acontece.	-,322**	0,024	-,309**	0,094	,137*	0,069	-,125*
21-Encontro sempre um tempinho para ler.	,261**	-0,027	,406**	-0,103	-0,074	-0,062	,141*
22-Quando acabo de ler um livro, começo outro.	,218**	-0,097	,342**	-,191**	-,164**	-,133*	0,041
23-Leio bastante.	,258**	-0,057	,387**	-,243**	-,179**	-,144*	0,051
24-A leitura traz conhecimentos.	,159**	-0,062	,304**	-0,098	-0,064	-0,015	0,082
25-A leitura desenvolve o potencial das pessoas.	,139*	-,122*	,274**	-0,102	-0,09	-0,03	0,049

Legenda: (AC) - aspecto comportamental; (AN) - a ansiedade; (EI) – estatuto intelectual e escolar; (PO) - popularidade; (AF) – aparência e atributos físicos; (SF) a satisfação e felicidade
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Estabelecem-se, também, correlações entre os questionários de leitura e outras cinco variáveis que se passam a expor: retenção, idade ano de escolaridade desejada e habilitações do pai e da mãe.

O início desta análise remete para a questão número cinco (Q5: “Que relação existe entre o interesse pela leitura e cada uma das seguintes variáveis: retenções, a idade, o ano de estudo desejado, e as habilitações do pai e da mãe?”), cujos resultados se podem verificar na tabela 4.5.

Assim, deteta-se uma correlação significativa positiva muito baixa entre a variável retenção (Ret) e o item 3 (“Os livros são aborrecidos”) e correlações significativas negativas baixas entre esta mesma variável e os itens 1 (“Gosto de ler”), 2 (“A leitura é a minha atividade favorita na escola”), 7 (“Gosto de ler antes de dormir”), 15 (“Gosto de ler quando encontro o tipo de livro que me agrada”) e 18 (“Costumo ler livros nas férias”).

Na variável idade observam-se correlações significativas positivas muito baixas, e para um nível de significância de 0,05, nos itens 3 (“Os livros são aborrecidos”) e 17 (“A maioria das vezes leio porque sou obrigado”). As correlações significativas negativas baixas verificam-se para os itens 1 (“Gosto de ler”), 2 (“A leitura é a minha atividade favorita na escola”), 7 (“Gosto de ler antes de dormir”) e 18 (“Costumo ler livros nas férias”).

Quanto ao ano de escolaridade desejado, todas as correlações significativas obtidas são positivas (exceto a obtida para o item 25 - “Leio estes materiais com prazer: Jornais” -, a qual é significativa, negativa e muito baixa), das quais se salientam as referentes aos itens 7 (“Gosto de ler antes de dormir”), 14 (“Gostava de comprar mais livros”) e 18 (“Costumo ler livros nas férias”), todas elas baixas.

Centrando agora a atenção nas variáveis habilitações do pai e da mãe, observa-se que todas as correlações significativas são positivas baixas, à exceção de uma. Dessas, destacam-se os itens 1 (“Gosto de ler”), 2 (“A leitura é a minha atividade favorita na escola”), 6 (“Leio nos meus tempos livres em casa”), 7 (“Gosto de ler antes de dormir”) e 18 (“Costumo ler livros nas férias”). A correlação significativa negativa baixa corresponde ao item 3 (“Os livros são aborrecidos”).

Tabela 4.5. – Relação entre o interesse pela leitura e as variáveis retenções, idade, ano de escolaridade desejado e habilitações dos pais.

Correlação de Pearson (ρ)	Ret	Id	AED	HP	HM
1-Gosto de ler.	-,256**	-,220**	,192**	,289**	,333**
2-A leitura é a minha actividade preferida na escola.	-,205**	-,204**	,162**	,211**	,325**
3-Os livros são aborrecidos.	,178**	,146*	-0,1	-,206**	-,260**
4-Gosto que me leiam livros.	-0,005	-0,046	0,016	0,028	0,111
5-Leio nos tempos livres na escola.	-0,005	-0,046	0,016	0,028	0,111
6-Leio nos meus tempos livres em casa.	-,177**	-,158**	0,117	,284**	,320**
7-Gosto de ler antes de dormir.	-,251**	-,208**	,229**	,364**	,389**
8-Gosto de consultar livros na biblioteca.	-0,098	-,141*	,175**	,174**	,266**
9-Os livros que tenho lido têm interesse.	-,187**	-,185**	,148*	,193**	,257**
10-Gosto do que leio na escola.	-,150*	-0,065	,180**	,144*	,179**
11-Gosto do que o(a) professor(a) nos lê.	-,146*	-0,095	0,055	0,02	0,062
12-Gostaria que a escola tivesse mais livros para eu ler.	-0,088	-0,098	,170**	,122*	,144*
13-Gosto de requisitar livros para ler em casa.	-0,056	-0,114	,136*	0,084	0,098
14-Gostava de comprar mais livros.	-,141*	-,158**	,220**	,195**	,266**
15-Gosto de ler quando encontro o tipo de livro que me agrada.	-,211**	-,166**	,152*	,232**	,231**
16-Gosto dos momentos de leitura livre na escola.	-,174**	-0,109	,166**	,224**	,249**
17-A maioria das vezes leio porque sou obrigado(a).	0,096	,129*	-0,071	-0,064	-,130*
18-Costumo ler livros nas férias.	-,205**	-,217**	,204**	,323**	,363**
19-Prefiro ler a ver televisão.	-,127*	-,121*	0,113	0,108	,178**
20-Leio estes materiais com prazer: Revistas.	0,047	0,042	-0,022	-0,051	-0,023
21-Livros de banda desenhada.	-0,096	-0,096	0,087	0,062	,120*
22-Ficção - narrativas: romances, contos....	-,151*	-,125*	0,115	,197**	,282**
23-Ensaio e poesia.	-0,058	-0,006	,135*	,200**	,222**
24-E-mails e páginas de internet.	0,074	-0,001	-0,067	-0,067	-0,071
25-Jornais.	0,013	0,079	-,160**	-0,035	0,018

Legenda: (Ret)- Retenções; (Id) - Idade; (AED) - Ano de estudo desejado; (HP) - Habilitações do pai; (HM) - Habilitações da mãe. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Passando à questão número seis (Q6: “Que relação existe entre a percepção de si como leitor e cada uma das seguintes variáveis: retenções, a idade, o ano de estudo desejado, e as habilitações do pai e da mãe?”), cujos resultados são suportadas pela leitura da tabela 4.6.

No que concerne a variável retenções, observam-se correlações significativas positivas nos itens 2, 3, 7, 10, 12, 15, 19 e 20 (todos eles evidenciando percepções negativas de si como leitor), dos quais se destacam o 3 (“Ler é aborrecido”), o 7 (“Eu detesto ler”) e o 15 (“Sentir vontade de ler é algo que não acontece comigo”), sendo todas elas correlações baixas. Existem também correlações significativas negativas nos itens 1, 6, 9, 11, 13, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24 e 25 (todos eles manifestando percepções positivas de si como leitor), destacando-se o 1 (“Quando leio, fico com muitas ideias”), o 17 (“Ler é uma actividade maravilhosa”) e o 23 (“Leio bastante”), com correlações baixas.

Analisando agora a variável idade, verifica-se que as correlações significativas positivas ocorrem nos itens 2, 3, 7, 8, 10, 12, 15 e 20 (negativos face à percepção de si como leitor), salientando-se os seguintes: 2 (“Muito raramente pego num livro para ler”), com correlação muito baixa, 12 (“Ler é algo que eu não faço”), 15 (“Sentir vontade de ler é algo que não acontece comigo”), ambos com correlações lineares baixas. As correlações negativas verificam-se nos itens 1, 9, 17, 18, 22 e 23 (todas positivas relativamente à percepção de si como leitor), das quais se evidenciam os itens 1 (“Quando lei fico com muitas ideias”), com correlação muito baixa, 22 (“Quando acabo de ler um livro, começo outro”) e 23 (“Leio bastante”), ambos com associações lineares baixas.

Na variável ano de escolaridade desejado, observam-se correlações significativas positivas para os itens 1, 5, 16, 17, 18, 21, 22, 23 e 24 (todos revelando uma percepção de si como bons leitores). Destes salientam-se os itens 5 (“Quando fico sem ler, sinto muita falta”), 17 (“Ler é uma atividade maravilhosa”) e 23 (“Leio bastante”), com associações lineares muito baixas. As correlações significativas negativas encontram-se nos itens 2, 3, 4, 7, 8 e 12 (indicadores de fracas percepções de si como leitor), destacando-se os itens 2 (“Muito raramente pego num livro para ler”), 4 (“Fazer leituras para actividades escolares é algo de que eu não gosto”) e 7 (“Eu detesto ler”), com associações lineares baixas.

Nas variáveis habilitações do pai e da mãe observam-se correlações significativas positivas nos itens 1, 5, 6, 9, 11, 13, 14 (neste item, só para as mães), 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24 e 25 (todos eles evidenciando uma percepção de si como leitor ativo e assíduo). Destes itens, destacamos, para as habilitações do pai, o 21 (“Encontro sempre um tempinho para ler”), 22 (“Quando acabo de ler um livro, começo outro”) e 23 (“Leio bastante”), todos eles com correlações baixas. Relativamente às habilitações da mãe, salientam-se os itens 18 (“Ler é muito divertido”), 22 (“Quando acabo de ler um livro, começo outro”) e 23 (“Leio bastante”), apresentando, também, associações lineares baixas.

As correlações significativas negativas constataam-se nos itens 2, 3, 4 (neste caso, só para as mães), 7, 8, 10, 12, 15 e 20 (todos negativos para a percepção de si como leitor). Destes, ressaltam-se, para o pai, os itens de associação linear baixa 7 (“Eu detesto ler”), 8 (“Ler é um costume que eu não tenho”) e 15 (“Sentir vontade de ler é algo que não acontece comigo”) e, para a mãe, os itens 2 (“Muito raramente pego num

livro para ler”), 8 (“Ler é um costume que eu não tenho”) e 12 (“Ler muito é algo que eu não faço”), também apresentando uma correlação baixa.

Tabela 4.6. – Relação entre a percepção de si como leitor e as variáveis retenções, idade, ano de escolaridade desejado e habilitações dos pais.

Correlação de Pearson (ρ)	Ret	Id	AED	HP	HM
1-Quando leio, fico com muitas ideias.	-,204**	-,182**	,184**	,124*	,183**
2-Muito raramente pego num livro para ler.	,161**	,188**	-,252**	-,257**	-,333**
3-Ler é aborrecido.	,209**	,142*	-,196**	-,244**	-,309**
4-Fazer leituras para actividades escolares é algo de que eu não gosto.	0,05	0,099	-,223**	-0,118	-,248**
5-Quando fico sem ler, sinto muita falta.	-0,094	-0,063	,195**	,134*	,250**
6-Ler é uma diversão maravilhosa.	-,139*	-0,11	,137*	,227**	,301**
7-Eu detesto ler.	,231**	,171**	-,217**	-,272**	-,287**
8-Ler é um costume que eu não tenho.	0,102	,174**	-,129*	-,310**	-,326**
9-Ler é uma forma de descansar.	-,177**	-,177**	0,05	,162**	,260**
10-Valorizar a leitura não é comigo.	,196**	,144*	-0,102	-,258**	-,282**
11-Com a leitura aprendemos coisas novas.	-,145*	-0,001	0,106	,213**	,246**
12-Ler muito é algo que eu não faço.	,171**	,234**	-,175**	-,241**	-,345**
13-A leitura contribui para o desenvolvimento académico.	-,196**	-0,082	0,101	,129*	,176**
14-A leitura é importante para o desenvolvimento profissional.	-0,011	0,005	0,076	0,078	,206**
15-Sentir vontade de ler é algo que não acontece comigo.	,213**	,202**	-0,097	-,286**	-,289**
16-A leitura ensina-nos muita coisa.	-,199**	-0,104	,148*	,165**	,245**
17-Ler é uma actividade maravilhosa.	-,228**	-,178**	,186**	,234**	,331**
18-Ler é muito divertido.	-,196**	-,176**	,159**	,238**	,344**
19-Ler dá-me preguiça.	,128*	0,112	-0,026	-0,084	-,155*
20-Concentrar-me na leitura é algo que não me acontece.	,151*	,118*	-0,084	-,171**	-,244**
21-Encontro sempre um tempinho para ler.	-,119*	-0,105	,138*	,253**	,303**
22-Quando acabo de ler um livro, começo outro.	-,190**	-,205**	,152*	,303**	,338**
23-Leio bastante.	-,222**	-,210**	,191**	,266**	,360**
24-A leitura traz conhecimentos.	-,163**	-0,112	,128*	,205**	,233**
25-A leitura desenvolve o potencial das pessoas.	-,143*	-0,045	0,076	,190**	,245**

Legenda: (Ret)- Retenções; (Id) - Idade; (AED) - Ano de estudo desejado; (HP) - Habilitações do pai; (HM) - Habilitações da mãe. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

4.3. Análises diferenciais

Cruzaram-se, também as respostas aos inquéritos de leitura com outras duas variáveis: o género e o ano de escolaridade. As conclusões desta análise é o que se expõe seguidamente, a partir da observação das tabelas 4.7. e 4.8, sendo que as tabelas que permitem responder às duas últimas questões (nove e dez) se encontram em anexo. As diferenças encontradas, não sendo muito altas, são, todavia, significativas.

Para responder à questão número sete (Q7: “Será que existem diferenças significativas no interesse pela leitura em função do género?”), observe-se a tabela 4.7., donde se conclui que as diferenças são altamente significativas ($p < 0,001$) nos itens 1 (“Gosto de ler”), 2 (A leitura é a minha atividade preferida na escola”), 5 (Leio nos tempos livres na escola”), 6 (“Leio nos tempos livres em casa”), 7 (“Gosto de ler antes de dormir”), 13 (“Gosto de requisitar livros para ler em casa”), 14 (“Gostava de comprar mais livros”), 16 (“Gosto dos momentos de leitura livre na escola”), 20 (“Leio estes materiais com prazer: Revistas”), 22 (“Leio estes materiais com prazer: Ficção – narrativas: romances, contos...”.) 23 (“Leio estes materiais com prazer: Ensaios e poesias”). Em todos estes itens, que são de atitudes de interesse pela leitura, se verifica que a média é sempre superior nas raparigas.

No item 25 (“Leio estes materiais com prazer: Jornais”) encontra-se uma diferença altamente significativa ($p < 0,001$), com uma média mais elevada para os rapazes.

Denotam-se, ainda, diferenças significativas ($p < 0,01$) nos itens 8 (“Gosto de consultar livros na biblioteca”) e 18 (“Costumo ler livros nas férias”), apresentando médias mais elevadas no grupo feminino. No grupo masculino, encontra-se também uma diferença significativa no item (“Leio estes materiais com prazer: Banda desenhada”).

Finalmente, com uma diferença menor, embora estatisticamente significativa ($p < 0,05$) encontram-se os itens 3 (“Os livros são aborrecidos”), 9 (“Os livros que tenho lido têm interesse”) e 10 (“Gosto do que leio na escola”). É de referir que a única diferença significativa, na qual a média é superior para os rapazes é o item 3 (de desinteresse pela leitura). Nos itens 9 e 10, ambos reveladores de interesse pela leitura, verifica-se novamente uma média superior para o género feminino. Nos restantes itens (4, 11, 12, 15, 17 e 19) não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos comparados, o dos rapazes e o das raparigas.

Tabela 4.7. – Diferenças no interesse pela leitura em função do género.

<i>Interesse pela leitura</i>	Género	N	Média	DP	t	Sig.
1-Gosto de ler.	Fem	127	4,13	1,729	3,79	0***
	Mas	156	3,31	1,873		
2-A leitura é a minha actividade preferida na escola.	Fem	126	2,76	1,483	4,061	0***
	Mas	156	2,06	1,394		
3-Os livros são aborrecidos.	Fem	127	2,78	1,598	1,973	0,05*
	Mas	156	3,18	1,773		
4-Gosto que me leiam livros.	Fem	126	2,67	1,692	1,113	ns
	Mas	156	2,44	1,674		
5-Leio nos tempos livres na escola.	Fem	127	2,46	1,592	4,77	0***
	Mas	156	1,66	1,215		
6-Leio nos meus tempos livres em casa.	Fem	127	3,49	1,821	3,845	0***
	Mas	156	2,67	1,735		
7-Gosto de ler antes de dormir.	Fem	127	3,64	1,938	3,807	0***
	Mas	156	2,74	1,987		
8-Gosto de consultar livros na biblioteca.	Fem	127	2,39	1,448	3,005	0,003**
	Mas	156	1,9	1,326		
9-Os livros que tenho lido têm interesse.	Fem	127	4,84	1,55	2,46	0,015*
	Mas	156	4,34	1,83		
10-Gosto do que leio na escola.	Fem	126	3,27	1,52	2,325	0,021*
	Mas	155	2,83	1,648		
11-Gosto do que o(a) professor(a) nos lê.	Fem	127	3,61	1,517	0,745	ns
	Mas	156	3,47	1,735		
12-Gostaria que a escola tivesse mais livros para eu ler.	Fem	127	2,9	1,588	1,496	ns
	Mas	156	2,6	1,699		
13-Gosto de requisitar livros para ler em casa.	Fem	127	2,41	1,482	3,899	0***
	Mas	156	1,76	1,306		
14-Gostava de comprar mais livros.	Fem	127	3,55	1,798	5,189	0***
	Mas	156	2,45	1,761		
15-Gosto de ler quando encontro o tipo de livro que me agrada.	Fem	127	4,87	1,54	1,446	ns
	Mas	156	4,58	1,775		
16-Gosto dos momentos de leitura livre na escola.	Fem	127	3,35	1,716	4,071	0***
	Mas	156	2,54	1,62		
17-A maioria das vezes leio porque sou obrigado(a).	Fem	127	2,37	1,632	1,156	ns
	Mas	156	2,62	1,885		
18-Costumo ler livros nas férias.	Fem	127	4,04	1,779	3,161	0,002**
	Mas	156	3,31	2,056		
19-Prefiro ler a ver televisão.	Fem	127	2,72	1,703	1,224	ns
	Mas	156	2,47	1,794		
20-Leio estes materiais com prazer: Revistas.	Fem	127	3,39	0,847	4,6	0***
	Mas	156	2,84	1,122		
21-Livros de banda desenhada.	Fem	127	2,6	1,041	-2,455	0,015*
	Mas	156	2,91	1,08		
22-Ficção - narrativas: romances, contos....	Fem	127	3	1,024	5,331	0***
	Mas	156	2,31	1,118		
23-Ensaio e poesia.	Fem	126	2,44	1,085	4,57	0***
	Mas	156	1,89	0,947		
24-E-mails e páginas de internet.	Fem	127	3,39	0,892	0,929	ns
	Mas	156	3,29	0,99		
25-Jornais.	Fem	127	2,15	0,993	-4,721	0***
	Mas	156	2,79	1,234		

Legenda: Mas – Masculino; Fem – Feminino; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$
ns – não significativo

Para responder à questão número oito (Q8: “Será que existem diferenças significativas na percepção de si como leitor em função do género?”), e de acordo com a observação da tabela 4.8., observam-se diferenças altamente significativas ($p < 0,001$) nos itens 5 (“Quando fico sem ler, sinto muita falta”) e 6 (“Ler é uma diversão maravilhosa”), todos eles evidenciando atitudes de interesse pela leitura e apresentando-se com médias mais elevadas no grupo das raparigas. Os itens 8 (“Ler é um costume que eu não tenho”), 15 (“Sentir vontade de ler é algo que não acontece comigo”) e 19 (“Ler dá-me preguiça”) são itens que demonstram desinteresse pela leitura e que se apresentam com médias mais elevadas no género masculino.

Encontramos, ainda, algumas diferenças significativas ($p < 0,01$) nos itens 2 (“Muito raramente pego num livro para ler”), 7 (“Eu detesto ler”), 10 (“Valorizar a leitura não é comigo”), 20 (“Concentrar-me na leitura é algo que não me acontece”), todos eles itens indiciadores de um interesse negativo pela leitura e com médias mais elevadas no grupo masculino. Contemplam-se, ainda aqui, os itens 18 (“Ler é muito divertido”), 21 (“Encontro sempre um tempinho para ler”) e 22 (“Quando acabo de ler um livro, começo outro”), todos eles apontando para o gosto pela leitura e apresentando-se com médias maiores no grupo feminino.

Diferenças menos significativas ($p < 0,05$) podem ser encontrada nos itens 3 (“Ler é aborrecido”), 4 (“Fazer leituras para atividades escolares é algo que eu não gosto”) e 12 (“Ler muito é algo que eu não faço”), itens indicadores de fraco gosto pela leitura e todos com médias mais elevadas para o grupo masculino. Os itens 17 (“Ler é uma atividade maravilhosa”) e 23 (“Leio bastante”), itens claramente de comportamentos de pró-leitura, acusam médias mais elevadas para o género feminino.

Nos restantes itens (1, 9, 11, 13, 14, 16, 24 e 25) não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos comparados, o dos rapazes e o das raparigas.

Tabela 4.8. – Diferenças na percepção de si como leitor em função do género.

<i>Percepção de si como leitor</i>	Género	N	Média	DP	t	Sig.
1-Quando leio, fico com muitas ideias.	Fem	127	4,43	1,467	1,849	ns
	Mas	155	4,09	1,613		
2-Muito raramente pego num livro para ler.	Fem	127	2,8	1,788	-3,065	0,002**
	Mas	156	3,47	1,875		
3-Ler é aborrecido.	Fem	127	2,58	1,706	-2,544	0,012*
	Mas	156	3,12	1,826		
4-Fazer leituras para actividades escolares é algo de que eu não gosto.	Fem	127	3,3	1,752	-2,492	0,013*
	Mas	155	3,83	1,777		
5-Quando fico sem ler, sinto muita falta.	Fem	127	2,83	1,589	3,767	0***
	Mas	156	2,15	1,44		
6-Ler é uma diversão maravilhosa.	Fem	127	3,52	1,675	3,577	0***
	Mas	156	2,81	1,63		
7-Eu detesto ler.	Fem	127	2,4	1,751	-3,05	0,003**
	Mas	156	3,1	2,022		
8-Ler é um costume que eu não tenho.	Fem	127	2,9	1,781	-4,158	0***
	Mas	156	3,87	2,073		
9-Ler é uma forma de descansar.	Fem	127	3,97	1,666	1,589	ns
	Mas	156	3,63	1,828		
10-Valorizar a leitura não é comigo.	Fem	127	2,87	1,791	-2,963	0,003**
	Mas	156	3,52	1,847		
11-Com a leitura aprendemos coisas novas.	Fem	127	5,09	1,235	1,368	ns
	Mas	156	4,86	1,509		
12-Ler muito é algo que eu não faço.	Fem	127	3,35	1,862	-2,227	0,027*
	Mas	156	3,86	1,975		
13-A leitura contribui para o desenvolvimento académico.	Fem	127	4,86	1,16	-1,206	ns
	Mas	156	5,04	1,319		
14-A leitura é importante para o desenvolvimento profissional.	Fem	127	5,01	1,012	-0,65	ns
	Mas	156	5,1	1,228		
15-Sentir vontade de ler é algo que não acontece comigo.	Fem	127	3,11	1,912	-3,687	0***
	Mas	156	3,96	1,922		
16-A leitura ensina-nos muita coisa	Fem	127	5,06	1,146	0,843	ns
	Mas	156	4,94	1,347		
17-Ler é uma atividade maravilhosa.	Fem	127	3,97	1,695	2,498	0,013*
	Mas	156	3,44	1,853		
18-Ler é muito divertido	Fem	127	3,8	1,681	2,588	0,01**
	Mas	156	3,28	1,725		
19-Ler dá-me preguiça.	Fem	127	3,03	1,732	-3,342	0,001***
	Mas	156	3,75	1,851		
20-Concentrar-me na leitura é algo que não me acontece.	Fem	127	2,65	1,615	-3,167	0,002**
	Mas	156	3,34	1,959		
21-Encontro sempre um tempinho para ler.	Fem	127	3,43	1,645	3,129	0,002**
	Mas	156	2,79	1,718		
22-Quando acabo de ler um livro, começo outro.	Fem	127	3,25	1,804	2,683	0,008**
	Mas	156	2,66	1,879		
23-Leio bastante.	Fem	127	3,25	1,777	2,233	0,026*
	Mas	156	2,78	1,791		
24-A leitura traz conhecimentos.	Fem	127	4,93	1,34	-0,079	ns
	Mas	156	4,94	1,429		
25-A leitura desenvolve o potencial das pessoas.	Fem	127	5,03	1,215	0,939	ns
	Mas	156	4,88	1,478		

Legenda: Mas – Masculino; Fem – Feminino; *p<0.05; **p<0.01; *** p<0.00
ns – não significativo

Passa-se, entretanto, às análises diferenciais dos inquéritos de leitura em função do ano de escolaridade, cujas respetivas tabelas se encontram na secção Anexos da dissertação.

E, para responder à questão número nove (Q9: “Será que existem diferenças significativas no interesse pela leitura em função do ano de escolaridade?”), concluímos que não existem diferenças significativas no interesse pela leitura em função do ano de escolaridade, ou seja, os alunos do 7º e os do 9º ano têm interesses não diferenciados.

Resultados idênticos são os que se encontram para a questão número dez (Q10: “Será que existem diferenças significativas na perceção de si como leitor em função do ano de escolaridade?”), isto é, não se detetaram diferenças significativas na perceção de si como leitores em função do ano de escolaridade, mostrando que, e mais uma vez, os alunos do 7º e os do 9º ano têm interesses não diferenciados.

Concluída que está a apresentação dos resultados, procede-se, no capítulo a seguir, à sua análise e discussão, onde ainda se referem as limitações deste estudo, bem como se apresentam sugestões para novas investigações.

Capítulo V - Discussão dos resultados e Conclusões

No presente capítulo, serão discutidas as implicações do tratamento estatístico, donde se procede à interpretação e explicação dos resultados antes apresentados como resposta às questões de estudo. Esta discussão assenta na revisão da literatura e na bibliografia selecionada para esta dissertação.

Assim, e em primeiro lugar, realiza-se a interpretação dos dados relativos a cada uma das questões de estudo propostas e, em seguida, apresentam-se as conclusões.

Finalmente, procurar-se-á apresentar as limitações deste trabalho, bem como se apresentarão sugestões para investigações futuras que envolvam a relação entre os comportamentos de leitura dos jovens e o seu autoconceito.

5.1. Discussão dos resultados

É consensual a importância da leitura na construção do conhecimento, no processo da formação dos jovens e dos seres humanos, em geral, não só pelos contributos que traz na formação do seu espírito crítico, como também na expansão do seu ser, em toda a sua amplitude. A leitura é um instrumento absolutamente original, pelo acesso que permite a um conjunto de vivências e de saberes. O ato de ler envolve toda uma série de dinâmicas ligadas à educação e é no seu processo de desenvolvimento como aluno que o jovem encontra o discurso de estímulo à leitura e se liga social e sistematicamente a essa atitude. Em síntese, a competência da leitura constituirá, porventura, a pedra basilar das restantes aprendizagens que o indivíduo constrói quer na escola quer ao longo da sua vida (Wilgfield, 1997, 2000; Koch & Elias; 2006, Chartier, 2007).

Ler constrói o conhecimento – edificação íntima de cada ser, mediante a construção e desconstrução das estruturas da mente. Ler ajuda na estruturação da realidade, contribui para o sentido real das ideias, dos valores, das experiências vividas, dos sonhos, etc. A leitura e o seu contato em idades o mais precoce possíveis contribuem para estes processos (Reis, 2008; Gouveia, 2009). Ler explica a vida, representa-a e reflete-a e convida o ser a explicar, fazer a representação e a reflexão da sua própria (Freire, 1979, 1988; Pennac, 1995; Van Kraayennord & Schneider, 1999; Randersom, 2008).

Ler é essencial, pois é através da leitura que confrontamos valores e experiências com os valores e experiências de outrem. Ao virar a última página de um livro, sentimos-nos mais enriquecidos, ficamos a conhecer-nos um pouco mais, ao espelhar as nossas crenças nas das personagens que nos acompanharam naquela viagem íntima e misteriosa. Essa, tal como na viagem física, traz-nos novos conhecimentos, novos horizontes, culturas, vivências..., que, por serem interiores, não serão menos importantes em ganho e enriquecimento do ser.

A leitura será, provavelmente, umas das mais prementes atitudes que a escola deve promover nos alunos, sendo que o seu hábito se prende às dimensões fundamentais: o prazer, a fruição, o estudo e sua envolvimento e a procura de informação. E enquanto a escola ensina a ler, ensina as regras da escrita e do funcionamento da língua, entre outras, a leitura leva essa experiência mais além, consolidando a anterior e expandindo-a.

A leitura prende-se, ainda, com dimensões psicológicas do ser como o sonho, a imaginação e a criatividade, traves mestras na formação do mesmo, nomeadamente nas primeiras fases do desenvolvimento. E aqui, para além da escola, surge um outro elemento importante desta equação: a dimensão afetiva facilitada pela família. Estudos demonstram que a ler em voz alta às crianças promove o desenvolvimento da linguagem e outras competências de literacia - “Children ultimately learn to love books because they are sharing it with someone they love” (Bary Zuckerman, citado por Randersom, 2008, acedido em 19 de junho de 2011, através do sítio: <http://translate.google.pt/translate?hl=ptPT&langpair=en%7Cpt&u=http://essexlibrary.wordpress.com/2008/05/17/the-importance-of-reading-aloud-to-children/>). Ler com ou à criança estimula o seu desenvolvimento e dá-lhe um avanço qualitativo no início da escolaridade, podendo ainda, ajudar nas competências da memorização, emocionais e sociais (Randersom, 2008).

Markland apresenta um estudo no National Institute of Child Health and Human Development, onde afirma: “A child that is an excellent reader is a confident child, has a high level of self esteem and is able to easily make the transition from learning to read to reading to learn” (Markland, 2011, acedido em 19 de junho de 2011, através do sítio: <http://services.bonnint.net/index.php?nid=148&sid=15431484>).

Muitos estudos, sobretudo na área de educação de adultos constataam que adultos e jovens sem escolarização apresentam problemas de baixa autoestima que, por sua vez,

estão associados a resistências à aprendizagem da leitura e da escrita (Barbosa, 2005). Um jovem com níveis de autoestima elevados executa os seus trabalhos com satisfação, aprende com mais facilidade, aborda as tarefas com confiança e desenvolve melhores relações interpessoais (Quiles & Espada, 2009) e, se a leitura favorece este aspeto da personalidade humana, devemos centrar a nossa atenção nela.

Por tudo o que foi apresentado, parece que será, porventura, importante fazer uma análise profunda dos hábitos de leitura dos nossos jovens e verificar em que medida essa atitude de interesse/desinteresse, autoperceção de si como leitores afeta a forma como se veem a si próprios (o seu autoconceito) ou vice-versa, constituindo esse estudo um valioso contributo para a investigação em educação.

5.1.1. Discussão dos resultados descritivos

Variações da distribuição dos alunos pelos comportamentos de leitura, no que diz respeito ao seu interesse e à perceção de si como leitor

Discute-se agora os resultados descritivos, relativos à distribuição dos alunos pelos itens dos comportamentos de leitura, no que diz respeito ao seu interesse e à perceção de si como leitor, segundo os questionários de leitura aplicados.

Relativamente à questão de estudo número um (Q1: “Como se distribuem os alunos pelos comportamentos de leitura, no que diz respeito ao seu interesse?”), os resultados indicam níveis de incidência percentuais mais elevados para hábitos de interesse pela leitura, em geral, embora 44,9% dos alunos ainda afirme não gostar de ler. Já Gouveia (2009), ao tentar perceber até que ponto os jovens leem por obrigação ou por prazer, vontade ou iniciativa próprias concluiu que, de um modo geral, os alunos do segundo e terceiro ciclos gostam de ler e fazem-no com alguma regularidade. De acordo com os resultados do PISA, cerca de dois terços dos alunos dos países da OCDE, afirmam ler por prazer diariamente, percentagem que, entretanto desceu, na maioria dos países da OCDE, entre os anos de 2000 e 2009, sendo neste último ano, 37% dos alunos dos vários países da OCDE afirmaram que não lêem por prazer (PISA, 2009).

No que diz respeito ao contexto escola, a leitura não é a atividade favorita dos alunos, pelo que aí não lêem, por norma, livros nem tão pouco revelam gosto pelo que lêem nesse espaço. Ainda assim, 55,1% dos alunos afirma gostar do que o professor

lhes lê. Cerca de 65,4% não sente necessidade de aumentar o número de livros para ler na escola e a maioria, 65,4%, não gosta dos momentos de leitura livre na escola. Já no seu estudo Lages (2007) apura que quando inquiridos sobre que atividades mais gostam de fazer na escola, os alunos respondem: fazer contas, brincar no recreio, ler e escrever, fazer desenhos, estar no computador e estar com os amigos.

No que diz respeito à biblioteca, poucos alunos (14,4%) requisitam livros para ler em casa e uma franca maioria (81,3%) afirma não gostar de consultar livros na biblioteca, embora quase metade afirme que gostava de comprar mais livros. Gouveia (2009) já havia concluído que, quanto à escola, os resultados dos alunos dividem-se entre os que pensam que ela é um veículo para a leitura e os que se sentem indiferentes e, ainda, que os alunos não mostraram ter o hábito de se deslocar regularmente à biblioteca para ler (Gouveia, 2009).

Esta ideia tem de ser confrontada com os elevados níveis de concordância (80,9%) à questão nº 15 (“Gosto de ler quando encontro o tipo de livro que me agrada”), levando-nos a crer que, apesar de os hábitos de leitura não estarem bem enraizados e de os alunos não se ligarem muito às leituras propostas pela escola ou oferecidas pela biblioteca, quando encontram o seu livro ou tipo de leitura de eleição (um livro ou género narrativo ou outro de que gostam) reconhecem imediatamente o gosto pela leitura. Podemos, ainda, inferir que a maioria dos alunos tem uma certa liberdade para gerir a escolha das suas leituras ou do ato em si, uma vez que uma grande maioria (71,4%) discorda que lê por obrigação.

Estas conclusões estão de acordo com as palavras de Pennac quando diz que “O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo «amar» ... o verbo «sonhar» ...” (Pennac, 1995; p. 11). Portanto, quando se pensa em leitura, deve-se pensar, antes de mais, em prazer, em fruição, não em obrigação, pelo que será pertinente perceber se as leituras que os jovens fazem são por “obrigação” ou recreação, por dever ou por prazer (Pennac, 1995), questão a que o presente estudo tenta responder. Infere-se, também, que quando os alunos encontram o tipo de leitura que os motiva e lhes capta o interesse, o seu estímulo para a leitura cresce exponencialmente. Todavia, estes não revelam atitudes ativas na tentativa de encontrar essas mesmas leituras, pois não procuram os livros nas bibliotecas ou na escola, por exemplo, e também não gostam de os receber como presente. A Rede de Bibliotecas Escolares desenvolve um trabalho sério no terreno desde 1996, com o objetivo de dotar todas as

escolas de biblioteca onde os alunos possam, não só consultar livros como também ter acesso a materiais digitais, tais como: jogos, CD ou DVD. Através das bibliotecas, os professores (que também devem estar despertos para isto) têm oportunidade de trabalhar a aprendizagem da leitura, criar e desenvolver o prazer de ler e estimular a aquisição desse hábito. Já os estudantes devem, por seu lado, aprender a procurar informação.

Também reconhece a maioria dos alunos (78,1%) que os livros que lê têm interesse, o que nos pode levar a pensar que, apesar de muitos alunos ainda não terem atitudes pró-ativas face à leitura, quando o fazem (ou talvez quando descobrem o tipo de leitura que lhes agrada verdadeiramente, como vimos antes), reconhecem o interesse por esta atividade. Ainda de acordo com Pennac, existe, de facto, uma relação estreita entre a escolha das leituras ou o estímulo de ler e a afetividade (Pennac, 1995).

Segundo Wihfield (2000), os afetos associados ao ato de ler (satisfação e prazer) influenciam a valorização e o interesse atribuídos à leitura. Também segundo Neves (2005), existem dois tipos de estruturas do sujeito a ter em linha de conta no ato de ler: as cognitivas e as afetivas. As primeiras têm a ver com os conhecimentos acerca do mundo e da língua (ou desempenho linguístico) do leitor. As estruturas afetivas prendem-se com os interesses da leitura, isto é, a atração ou indiferença pelo ato de ler, daí a importância que deve ser dada, como as conclusões do estudo comprovam, à seleção das leituras propostas aos alunos, a qual deve ser o mais diversificada possível de forma a ir de encontro aos seus gostos. Aqui, o papel do/a professor/a de língua materna é fulcral nessa oferta e no incentivo à frequência da biblioteca escolar, recurso inestimável para que qualquer aluno, mesmo aquele oriundo de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos.

Também Gouveia (2009) defende que a escola não se deve limitar à imposição das obras definidas pelos programas, mas deve responder aos gostos dos alunos, de forma a contribuir para o prazer de ler (Gouveia, 2009). Assim, o/a professor/a de português terá de ter uma sensibilidade acrescida nesta área ao propor-se transvazar as leituras obrigatórias, mediante várias iniciativas criativas que alcancem esta meta que é preciosa na motivação dos seus alunos para a leitura. Já Wigfield (2000) refere, ao caracterizar a motivação para a leitura, que devem ser tidas em conta as autopercepções de leitor e os sentimentos de eficácia que influenciam as expectativas de sucesso, assim como os afetos associados à leitura (como a satisfação e prazer) e cuja influência se irá sentir em dimensões como o valor e interesse atribuídos à leitura, pois quando os

sujeitos estão intrinsecamente motivados realizam as atividades por vontade própria, desfrutando do desafio e da satisfação daí resultante.

Já no que diz respeito ao contexto casa/família, muitos dos alunos inquiridos revelam não ter hábitos sólidos e assíduos de leitura, pois apenas 42% mantêm este hábito nos tempos livres, em casa, nomeadamente nas férias, e uma percentagem idêntica afirma gostar de ler antes de dormir. Todavia, este espaço, comparativamente com o espaço escolar, é o privilegiado para a prática da leitura. Estes números indiciam também que os alunos que revelam interesse pela leitura em casa/família associam o ato de ler a uma atividade de caráter predominantemente lúdico. Estes resultados contrariam ligeiramente os resultados de Magalhães e Alçada (1993), quando concluíram que a leitura de livros, revistas e jornais se verificava, mas como modo menos privilegiado de ocupação dos tempos livres. Nesta investigação, a leitura surge como atividade de lazer, o que revela, eventualmente, os resultados positivos das várias iniciativas levadas a cabo ao longo das últimas décadas em prol do estímulo à leitura.

Centrando a atenção no tipo de leituras que os alunos preferem, verifica-se que os gostos dos alunos vão para os E-mails e páginas de internet, as revistas e a banda desenhada. Freitas e Santos (1992) já haviam concluído que as leituras mais significativas eram as de jornais e revistas, com alguma resistência aos livros; Alçada e Magalhães (1993) apuraram também que as leituras mais frequentes eram de livros de banda desenhada e livros de aventura; Gouveia (2009) concluíra que as escolhas dos alunos recaíam sobretudo na literatura infantil, policiais e banda desenhada.

A maioria dos alunos (70,9%) não gosta que lhe leiam livros, o que pode sugerir que talvez este hábito de ler em família não esteja enraizado, daí os jovens não lhe reconhecerem o valor, como aliás apontaram os problemas encontrados aquando da implementação do Projeto *Literatura e Literacia*, onde, ao tentar que os hábitos culturais das famílias passassem a incluir um de leitura em família, se constatou que esta não encontrara a disponibilidade para o fazer (Rolo, 2005, In Moura, 2005). Apenas 26,6% dos alunos inquiridos preferem a leitura à televisão, surgindo esta atividade como uma das possíveis concorrentes da leitura.

Tal como Gouveia (2009) já afirmara, independentemente das suas origens socioeconómicas, a maioria dos alunos foi incentivada a ler pela família e os livros faziam parte do seu quotidiano (Gouveia, 2009). Aqui podemos constatar o que a literatura defende: que a família tem um papel fundamental ao incutir nas crianças e nos

jovens a importância e o hábito de ler e que este surge essencialmente como uma atividade de lazer no seio familiar (Gouveia, 2009). Ainda segundo a autora, a família detém neste processo uma ação de peso por poder promover e estimular o hábito de ler. Ela pode funcionar como um incentivo e deverá iniciar-se muito cedo, antes mesmo do início do percurso escolar, sendo que é a família o primeiro modelo de identificação da criança, pois é ela quem primeiramente a confronta com materiais, lhe cria expectativas, lhe dá apoio e a estimula (Gouveia, 2009; Reis, 2008; Randersom, 2008; Markland, 2011). Nas conclusões do *PISA 2000* (ME, 2001) lê-se que o contexto familiar tem forte impacto na capacidade de os estudantes lerem e compreenderem o que está escrito e tal acontece em todos os países estudados (mais de três dezenas).

Também Markland (2011) afirma que uma das maiores riquezas que os pais ou outros adultos podem dar às crianças é ler-lhes em voz alta, por esta ser reconhecida, por muitos estudiosos, como uma das atividades mais importantes a realizar com elas (Raji, 2003; Kropp, 2000; Fox, 2001, citados por Markland, 2011). No livro *Helping your child become a reader* (2005), da responsabilidade do U.S. Department of Education, pode ler-se: “While your child is still a baby, reading aloud to him should become part of your daily routine” (p.9). Laura Bush (2005), citada no mesmo livro, afirma: “As parents, the most important thing we can do is read to our children early and often. Reading is the path to success in school and life. When children learn to love books, they learn to love learning” (*Helping your child become a reader*, 2005, p.7). No *Programa de Português do Ensino Básico* (2008) afirma-se: “ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afectivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer aprender a ler” (Reis, 2008, p.78).

Outros estudos comprovaram, ainda, que o envolvimento parental na vida escolar dos filhos está associado a níveis superiores de rendimento escolar assim como de autoconceitos académicos e expectativas parentais (Steinberg, Elmer & Mounts, 1989, citados por Peixoto, 1999). Trabalhos mais recentes assinalaram a relação existente entre baixos níveis de autoconceito académico e a atribuição de um menor apoio emocional por parte da família (Wenz-Gross, Siperstein, Untch & Widaman, 1997, citados por Peixoto, 1999).

Portanto, ainda é na escola (embora os alunos mostrem mais assiduidade nos hábitos de leitura em casa) que o contato com a leitura se dá com regularidade, levando

a crer que este ambiente é aquele que proporciona o contacto mais assíduo e diversificado com os livros, através da figura do professor, que, a ser assim, terá um papel fundamental no cativar dos gostos dos seus alunos (como já se disse), pelo que deve fornecer uma variedade o mais diversificada possível, no sentido de os atrair, encantar, ajudar a encontrar o tipo de leitura que os virá a colocar no caminho de leitores pró-ativos.

Assim, e de acordo com Gouveia (2009), o professor de português tem um papel privilegiado no sentido de veicular o gosto pela leitura, por ser ele quem pode despertar e estimular a sensibilidade, a imaginação, o sonho, o espírito crítico e autonomia, devendo ser ele, também, um apaixonado pelos livros, de modo a transmitir a autenticidade desses sentimentos aos seus alunos (Reis, 2008; Gouveia, 2009). Também Pennac (1995) ressalva a relação estreita que existe entre a escolha das leituras ou o estímulo de ler e a afetividade: “o melhor que nós lemos, devemos-lo frequentemente a um ser que nos é querido. E é a um ser que nos é querido que primeiro falaremos” (Pennac, 1995, p. 81). Esse “ser que nos é querido” deverá emergir do seio familiar, mas poderá, também, ser encarnado pela figura do/a professor/a de língua materna, podendo, ele/a mesmo/a ajudar os jovens a criar o laço com a leitura.

Em síntese, em termos de interesse pela leitura, percebemos que, na escola, os alunos ainda não desenvolveram comportamentos ativos relativamente ao ato de ler, ficando estes essencialmente reservados para o ambiente familiar. Muito já foi feito nesta área e com este propósito, mas muito permanece, ainda, por fazer no que diz respeito à motivação, no espaço escolar (que inclui a biblioteca) e no espaço familiar (que deve incluir o ritual de ler com as crianças, o mais cedo possível), para a aquisição e hábitos de leitura cimentados e assíduos nos nossos alunos e filhos.

É notório o processo em que nos encontramos na conquista e motivação para a leitura, mas diríamos que nos falta percorrer metade do caminho, pois 44,9% dos alunos ainda refere que não gosta de ler. A família, que parece liderar, por agora, a motivação dos jovens para a leitura, deve continuar os seus esforços, nomeadamente através de uma maior envolvimento e uma participação mais forte e ativa nessa atividade, por exemplo, lendo para os filhos regularmente e o mais precocemente possível. Urge, por isso, que as famílias pratiquem e estimulem a leitura, reforçando, deste modo, o papel da escola. De lembrar os números que Gomes (2005) apresenta referentes aos consumos da imprensa em Portugal em 2005, para concluir que eles representam apenas metade da

média europeia, sendo que de 67,3% dos portugueses não tinha lido um livro nos últimos 12 meses (Gomes, 2005, In Moura, 2005, p. 23).

Relativamente à questão número dois (Q2: “Como se distribuem os alunos pelos comportamentos de leitura, no que diz respeito à perceção que têm de si como leitores?”), verifica-se que a maioria dos alunos (73%) concorda que a leitura lhes traz muitas ideias e apenas 33,2% encara o ato de ler como sendo aborrecido. Porém, muitos (40,3%) reconhecem que raramente pegam num livro para ler e quando o fazem - 47,5% - é essencialmente para as atividades escolares. Cerca de 76,7% reconhece que não sente falta de ler, mas 44,5% reconhece que ler é um atividade maravilhosa, sendo que uma percentagem significativa – 68,2% – discorda com a questão 7 (“Detesto ler”).

Uma percentagem de 47,7% assume a leitura como um hábito que tem e muitos concordam que é uma forma de descansar, corroborando a ideia anteriormente apurada da leitura como atividade de evasão e fruição. No entanto, 41% dos alunos não valoriza a leitura, apesar de 88% reconhecer que com a leitura aprende coisas novas, ainda que contraditoriamente, 52,3% reconheça que não o faz. Esta aparente contradição é corroborada pelas respostas às questões 13 (“A leitura contribui para o desenvolvimento académico”), 14 (“A leitura é importante para o desenvolvimento profissional”), 16 (“A leitura ensina-nos muita coisa”) e 24 (“A leitura traz conhecimentos”), com uma concordância de, respetivamente, 89,4%, 92,9%, 90,8% e 89,4%. Uma possível explicação para este facto serão as políticas não só de escola, mas também sociais, relativamente ao estímulo da leitura – de relembrar o PNL e todas as iniciativas que este tem envolvido.

Mais de metade dos alunos (44,5%) encara a leitura como uma atividade maravilhosa ou como um ato divertido, embora 45,9% admita que ler lhes dá preguiça. Apenas 35% dos inquiridos confere uma continuidade à atividade de ler, sendo que 39,6% encontra sempre um tempinho e 38,5% admite que lê bastante.

Em sùmula, os alunos percecionam-se como leitores razoáveis, como se pode observar nos itens 2,3,6,7,8,12, 15, 17, 19, 20, embora não sintam muito a falta dessa atividade, e são poucos os que encontram, voluntariamente, tempo para o fazer.

Os alunos, no geral valorizam a leitura e, em particular, reconhecem, nos itens 11, 13, 14, 24 e 25, o verdadeiro potencial da leitura e todas as vantagens daí remanescentes, quer intrínsecas ao desenvolvimento humano, quer académicas e

profissionais, mas não se assumem como potenciais leitores. Este aparente contrassenso poderá ser explicado, como já sugerido, pela valorização social dada à leitura que a maioria reconhece, embora a sua atenção seja desviada para outro tipo de atividades (televisão, internet...). Os alunos que revelam boas percepções de si como leitores tendem a ver a leitura com uma evasão e uma atividade de lazer e fruição, como se observa nos itens 6,9,17 e 18. Esta visão positiva que, no geral, os alunos têm da prática de leitura, no que diz respeito à ampliação de conhecimentos e contributo para a sua formação, já havia sido afirmada por Gouveia (2009). Ainda assim, os números e as conclusões expostas revelam uma percepção de si como leitores e uma distribuição dos alunos pelos comportamentos de leitura muito aquém daquilo que os professores, educadores, pais e sociedade, em geral, desejariam para os jovens portugueses.

Também Mata, Monteiro e Peixoto (2009) haviam concluído que “os nossos alunos atribuem importância às actividades de leitura, gostam de ver os seus progressos reconhecidos pelos outros significativos, mas não se consideram bons leitores” (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009, p.567). Assim, os alunos reconhecem a extrema importância do hábito de ler, embora ainda não o pratiquem forte e assiduamente. Isto pode indiciar um momento de transição que estamos a viver na sociedade portuguesa, que começou, nos últimos anos, a ficar bastante sensível a estas questões, sendo que os resultados estão ainda em progresso com a interiorização, por parte dos jovens, da importância que ler tem na sua formação e no seu futuro, embora ainda não se tenha conseguido que esse valor passe da interiorização à prática ou ação. De resto, a clarificação de valores é isso mesmo – um processo contínuo de materialização de algo que é já intrínseco ao indivíduo e que, mediante um desenvolvimento reflexivo (individual ou orientado) é trazido à clareza, isto é, à materialidade do sujeito, através de uma prática visível nas suas atitudes, ações, opiniões, escolhas (Brooks & Goble, In Valente, 1989).

Freitas e Santos (1992) dizem, a partir de um estudo realizado, que existe alguma resistência à leitura de livros, embora não à leitura em geral. E, tal como se lê nas palavras de Isabel Alçada na «Nota de Abertura» do relatório *A leitura em Portugal* (2007) - “Os hábitos de leitura de uma comunidade dependem de um conjunto complexo de fatores. (...) Há que reconhecer uma evolução encorajadora” (em Portugal) (Isabel Alçada, In Santos, 2007, p. 6). Os resultados do *PISA 2009* (ME, 2010) revelam melhorias na percentagem de alunos com desempenhos positivos na literacia da leitura, sendo que entre 2006 e 2009 se aproximou dos países com maiores

percentagens de alunos com níveis de desempenho acima do Nível3. Comparativamente com os outros países da OCDE, Portugal foi o quarto país que mais progrediu em leitura e matemática e o segundo, em ciências. Poder-se-ia colocar a questão: estaremos a sentir os resultados positivos das várias intervenções em prol da leitura?

5.1.2 Discussão dos resultados correlacionais

Discutem-se, agora, os resultados correlacionais relativos à questão de partida número três (Q3: “Que relação existe entre as dimensões do autoconceito e as atitudes face ao interesse pela leitura?”). Dos resultados apurados, observa-se a existência de correlações significativas nos itens do aspeto comportamental e estatuto intelectual em praticamente todas as questões. Este facto sugere que existe interdependência entre as atitudes face ao interesse pela leitura e o autoconceito dos alunos.

Pode-se verificar que quanto mais os alunos manifestam comportamentos positivos face à leitura, tanto mais a dimensão do aspeto comportamental se evidencia. Por outro lado, verifica-se o contrário nesta dimensão quando as atitudes face à leitura são negativas. Segundo Freire (1988), Pennac (1995), Reis (2008), Del Prette & Del Prette, 2008, existe uma forte relação entre o ato de ler e o autoconceito dos jovens, bem como da sua assertividade, autoestima e espírito crítico.

Paralelamente com o que se verificou na análise da dimensão anterior, também na dimensão ansiedade todas as correlações significativas são negativas (exceto para o item 25 -“Leio estes materiais com prazer: Jornais”) e estão correlacionadas com itens de interesse pela leitura. Esta dimensão apresenta alguma correlação com as questões 4 (“Gosto que me leiam livros”), 5 (“Leio nos tempos livres na escola”), 14 (“Gostava de comprar mais livros”) e 18 (“Costumo ler livros nas férias”), o que poderá apontar para uma ligação entre a leitura/o ouvir ler e a diminuição dos níveis de ansiedade (o que parece não se verificar quando leem jornais). Num estudo levado a cabo por Bijstra e Jackson (1998) já se havia concluído que os alunos com padrões de desempenho social categorizados como assertivos revelavam bons níveis de ansiedade e bons desempenhos sociais.

No caso da dimensão estatuto intelectual e escolar, obtiveram-se correlações significativas e positivas para a grande maioria dos itens de leitura analisados. Destes salientam-se os itens 1 (“Gosto de ler”), 8 (“Gosto de consultar livros na biblioteca”) e 10 (“Gosto do que leio na escola”), todos eles itens favoráveis ao gosto de ler, pelo que

se pode inferir que esse gosto contribui para um autoconceito positivo, no que diz respeito ao estatuto intelectual e escolar. Por outro lado, nos dois itens conotados negativamente no que diz respeito às atitudes face à leitura, obtiveram-se correlações significativas negativas, depreendendo-se, por conseguinte, que uma postura negativa face à leitura induz o indivíduo a uma noção de fraco estatuto intelectual. Já Veiga (2007) afirmara que os alunos que não adquirem técnicas metacognitivas na escola não fortalecem a sua aprendizagem, podendo mesmo esse facto vir a comprometer o seu sucesso escolar e torná-lo num candidato a novas formas de iliteracia e a uma menor qualidade no exercício da sua cidadania.

Efetivamente, o ato de ler implica uma interação com o universo dos conhecimentos do jovem que lhe poderá favorecer o sentido crítico, pois proporciona-lhe tomar uma posição face aos acontecimentos, na tentativa de os compreender (Brasil, Mec., 1996). E sabemos que só é assertivo quem tem autoestima ou algum autoconceito intelectual. O exercício da assertividade é, aliás, visto como uma das principais classes das habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2008). Kraayennord e Schneider (1999) concluem que os alunos com um melhor conhecimento metacognitivo revelavam um nível de autoconceito de leitura mais elevado.

Quanto à dimensão popularidade, infere-se que esta é tanto menor, aos olhos do indivíduo, quanto maior é a importância dada às atitudes positivas face ao interesse pela leitura. Assim os alunos que se percebem como menos populares tendem a ler mais e a ter gosto pela leitura. O contrário verifica-se quando se correlaciona a dimensão popularidade com o item negativo face às atitudes de pró-leitura, sendo que, então, poderemos deduzir que o aluno intui que quanto mais ele considera a leitura aborrecida, mais popular se vê entre os pares. Além disso, encontra-se, também, uma correlação significativa positiva baixa entre os itens que revelam gosto pela leitura de E-mails, páginas de internet e jornais (itens 24 e 25) e esta dimensão, donde se pode concluir a popularidade se relaciona mais com este tipo de leituras do que a dos livros de ficção, poesia ou outros.

Para a dimensão do autoconceito aparência e atributos físicos, verifica-se que, na sua grande maioria, as correlações encontradas são negativas, o que sugere que quanto mais o indivíduo manifesta interesse pela leitura, tanto mais negativa é a sua autoimagem. É possível aferir o oposto para o item 3 (“Os livros são aborrecidos”), para o qual se obtém uma correlação significativa positiva, donde se depreende que um

indivíduo que considera “os livros aborrecidos” tem um melhor autoconceito no que diz respeito à sua aparência e atributos físicos. Para além deste, o mesmo se constata nos itens 24 e 25, donde se depreende que os alunos que leem E-mails, páginas de internet e jornais têm um melhor autoconceito, no que diz respeito a esta dimensão. Associando estes resultados com os obtidos para a dimensão da popularidade, pode-se inferir que, no geral, os alunos com atitudes mais positivas face à leitura são menos populares e associado a isso está também um autoconceito de imagem física negativa.

No que diz respeito à dimensão satisfação e felicidade, as correlações significativas obtidas são, na sua maioria, negativas e referentes a itens de pró-leitura, pelo que se pode apurar, ao contrário do que era esperado, que atitudes positivas face ao interesse pela leitura influenciam negativamente a satisfação e felicidade dos alunos. Uma possível explicação poderá ser o facto de ler não ser uma das atividades favoritas da maioria dos alunos ou ainda as conclusões anteriormente apresentadas: as de alunos que revelam atitudes de pró-leitura nem sempre são os mais populares ou os que têm uma autoimagem mais positiva. Como exceção, temos os itens 24 e 25 que apresentam uma correlação significativa positiva e apontam para que a leitura de E-mails, páginas de internet e jornais aumente a satisfação e felicidade dos respetivos leitores. Os dados recolhidos não são suficientes para identificar o conteúdo quer das páginas de internet quer do tipo de jornal para nos permitir encontrar e explicitar a relação entre esse conteúdo de leitura e a satisfação e felicidade proporcionada aos alunos. De qualquer modo, é de lembrar as palavras de Lages (2007):

“O livro, o jornal e a revista em suporte de papel, que permitiram a divulgação dos saberes e dos gostos, estão em vias de se transformar. As metaligações e os motores de busca fizeram da pesquisa um divertimento global, dando acesso quase instantâneo a conteúdos que o mais persistente rato de biblioteca teria dificuldade em encontrar em muitos dias de trabalho e em várias capitais de nações letradas” (Lages, 2007, p. 10).

Assim, concluímos que nas dimensões do autoconceito aspeto comportamental, ansiedade e estatuto intelectual e escolar as correlações obtidas revelam que hábitos de leitura melhoram o autoconceito dos alunos nestas três dimensões.

Tal como Markland (2011) afirma sobre a leitura e a autoestima:

“Reading is the single most important skill necessary for a happy, productive and successful life. A child that is an excellent reader is a confident child, has a

high level of self esteem and is able to easily make the transition from learning to read to reading to learn” (Markland, 2011).

A autora afirma, ainda, que cerca de metade dos adolescentes e adultos com antecedentes criminais ou ligados ao consumo de substâncias apresenta dificuldades nas competências da leitura (Markland, 2011).

Em síntese, podemos afirmar que comportamentos positivos face à leitura, contribuem para várias dimensões do autoconceito e da autoestima dos jovens, como sejam o relacionamento com os outros e consigo mesmo. Estas conclusões são corroboradas por Baker e Wigfield (1999) quando afirmam que as crianças com bons hábitos de leitura ou comportamento favoráveis a esta atividade tendem a repetir este comportamento com regularidade, tendendo a tornar-se leitores habituais no futuro (Baker & Wigfield, 1999). Da mesma forma, as conclusões do *PISA 2000* revelam que os melhores resultados (Nível 4) foram atingidos pelos alunos que revelavam gosto e interesse pela leitura. Estes utilizavam estratégias de controlo e de elaboração, revelando uma atitude metacognitiva face ao estudo, planeando e controlando a aprendizagem (ME, 2001).

Passando à discussão da questão de estudo número quatro (Q4: “Que relação existe entre as dimensões do autoconceito e as atitudes face à perceção de si como leitor?”), verificamos que o prazer de ler, a fruição e o gosto por esta atividade influencia positivamente a dimensão do aspeto comportamental do autoconceito dos inquiridos. Por outro lado, a perceção negativa de si como leitor relaciona-se com um autoconceito baixo nessa dimensão.

Apesar de as únicas correlações significativas encontradas para o domínio da ansiedade serem para um valor de significância de 0,05, ainda assim, é possível inferir que quanto melhor é a perceção de si mesmo como leitor, menores os níveis de ansiedade a que os indivíduos estão sujeitos, donde se pode estabelecer uma relação entre uma autoperceção positiva de si como leitor e a diminuição da ansiedade desse leitor consciente.

No que diz respeito à dimensão do estatuto intelectual e escolar, aferimos que os alunos que apresentam uma perceção positiva de si como leitores manifestam um autoconceito com um estatuto intelectual e escolar positivo, ou, simplificando, quando

mais o aluno manifesta gosto pela leitura, tanto mais considera que isso contribui para o seu estatuto académico. Aqui, poder-se-ia estabelecer um paralelismo com os estudos que demonstram uma correlação significativa entre o autoconceito e o rendimento escolar dos alunos, não obstante não ser coerente afirmar que existe uma relação causal entre eles (Veiga, 1996). Na mesma linha, Ferreira (2011) defende que existe uma correlação significativa entre a motivação para a leitura e o rendimento académico dos alunos. Também, Wigfield (2005) encontra uma relação entre a motivação para a leitura e várias dimensões, como, por exemplo, as autoperceções de leitor, as quais, por sua vez, influenciam as expectativas de sucesso. Linnenbrink e Pintrich (2002) afirmam que o autoconceito está intimamente ligado à opinião as crianças têm sobre as suas capacidades e desempenhos e que uma maior perceção de competência está relacionada com uma maior motivação. Para Quiles e Espada o *autoconceito académico* relaciona-se, precisamente, com as conceções que um indivíduo tem de si mesmo enquanto estudante e resultantes de um conjunto de experiências, sucessos/fracassos experimentados ao longo dos anos académicos (Quiles & Espada, 2009, p. 8).

Passando à análise da dimensão da popularidade, verifica-se que os itens positivos no que diz respeito à perceção de si como leitor se relacionam com um entendimento de pouca popularidade por parte dos alunos. De outra forma, a correlação encontrada com os itens negativos sugere uma noção de popularidade por parte dos mesmos. Por outras palavras, os alunos que menos leem são, eventualmente, os mais populares entre os pares.

Na dimensão do autoconceito aparência e atributos físicos, obtiveram-se correlações que sugerem que uma perceção positiva de si como leitor influencia negativamente a autoimagem do sujeito, no que diz respeito à sua aparência e atributos físicos. O contrário também se observa, isto é, uma perceção negativa de si como leitor é acompanhada de um autoconceito positivo relativo à sua aparência e atributos físicos. Daqui poder-se-á inferir que os alunos com melhores autoperceções de si como leitores nem sempre são aqueles que se sentem mais seguros face à sua autoperceção em termos de imagem física, tentando, eventualmente, através da prática da leitura, atenuar alguma baixa popularidade (eventual solidão face aos restantes pares) e insegurança em termos de autoimagem física entre os pares. Quiles e Espada falam em *autoconceito social* para definirem os sentimentos que o jovem tem de si mesmo relativamente às amizades e que são consequência das relações sociais, entre outras. Nessa dimensão, incluem-se,

também, as sensações relativas a agradar/não agradar aos companheiros; acreditar/não acreditar no apreço dos outros, autoconceito esse, que será positivo, caso as necessidades sociais forem satisfeitas, independentemente de equivalerem a «popularidade» (Quiles & Espada, 2009, p.9)

No que diz respeito à dimensão da satisfação e felicidade, conclui-se, mais uma vez com surpresa, que quanto mais positiva é a percepção de si como leitor, menor a felicidade e satisfação dos alunos. Já quando a percepção de si como leitor é negativa, isso parece contribuir para a satisfação e felicidade dos sujeitos. É possível que esta aparente insatisfação de relacione com o quadro atrás traçado para os alunos que percecionam como bons leitores, mas que encontram na leitura uma espécie de refúgio para outras inseguranças relacionadas com a interação social com os pares. Quiles e Espada afirmam que sendo a autoestima o grau de satisfação pessoal do indivíduo, a avaliação que a pessoa faz das diferentes representações que tem de si mesma em diversas áreas, não significa que ela seja idêntica (positiva ou negativa) nessas mesmas áreas (Quiles & Espada, 2009, p. 11). Assim, uma mesma pessoa pode ter uma alta autoestima na área académica e não na pessoal e emocional, por exemplo. Esta noção poderá estar na base dos factos antes verificados: os alunos que têm uma boa percepção e si memos como leitores (talvez uma alta autoestima académica) podem não ter necessariamente uma alta autoestima pessoal ou emocional (satisfação e felicidade).

Respondendo agora à questão número cinco (Q5: “Que relação existe entre o interesse pela leitura e cada uma das seguintes variáveis: retenções, a idade, o ano de estudo desejado, e as habilitações do pai e da mãe?”). No respeitante à variável retenção, foi possível concluir que quanto maior é o interesse pela leitura demonstrado pelos alunos, menor a sua retenção. Pelo contrário, se estes não manifestam interesse pela leitura, a variável retenções tende a correlacionar-se positivamente com os itens de desinteresse pela leitura. É inegável, pois, que os alunos que leem menos são mais vulneráveis ao insucesso, como as diversas conclusões do PISA já haviam referido. Como já assinalado também, Ferreira (2011) e Veiga (2006) encontram uma correlação significativa (embora não causal) entre o autoconceito académico e o rendimento escolar. Também Van Kraayennord e Schneider (1999) dão conta da existência de correlações significativas entre as variáveis metacognitivas, motivacionais e as variáveis

de aquisição da leitura. Elvira Santos (1997), citada por Lages, 2007, concluiu que existe uma determinada associação entre a compreensão dos textos e o sucesso escolar.

Passando à variável idade, pode-se, sucintamente, deduzir que os alunos mais jovens revelam mais interesse pela leitura, ao passo que os mais velhos demonstram menor interesse, como, aliás, é corroborado pela literatura. Mata, Monteiro e Peixoto (2009) concluem também que os valores de motivação para a leitura vão baixando à medida que o ano de escolaridade aumenta, nomeadamente nas vertentes: Prazer, Importância/Curiosidade, Reconhecimento Social e Razões Sociais, excetuando-se o domínio Autoperceção de Competência que contraria essa tendência. Na mesma senda, vão Eccles e Wigfield (2005), Harter e Kowalksi (1992), Lepper e Iyengar (2005), citados por Mata e Peixoto (2009), ao afirmarem que, à medida que as crianças progridem na sua escolaridade, as suas motivações face à leitura parecem diminuir. Tal resultado pode levantar a questão de saber qual, afinal, a influência que o avançar na escolaridade tem no gosto pela leitura. Por certo, é de esperar que a escola produza um efeito positivo de atração pela leitura e pela cultura.

Analisando agora a variável ano de escolaridade desejado, infere-se que os alunos que manifestam o desejo de estudar até mais tarde são os que revelam mais interesse pela leitura, como era de esperar. Pennac afirma sobre os alunos que descobrem o livro: “continuarão tranquilamente a ler. Os mais curiosos guiarão as suas leituras pelos faróis das nossas mais luminosas explicações”, por oposição aos outros que, “privados de livros, permanecerão sem respostas e sem perguntas” (Pennac, 1995, p. 91). Na mesma direção vão os resultados do PISA 2009, ao apurar que a leitura diária por prazer está associada a um melhor desempenho escolar dos alunos:

“On average across OECD countries, 72% of socio-economically advantaged students – students in the top quarter of the *PISA index of economic, social and cultural status* in the country of assessment – reported that they read daily for enjoyment while only 56% of disadvantaged students reported doing the same” (PISA, 2009, p. 2).

Na variável habilitações do pai e da mãe, determina-se que há uma forte correlação positiva entre o gosto pela leitura e o facto de o pai ter mais habilitações literárias e o mesmo se afere para as habilitações literárias das mães. E o contrário, também se verifica, isto é, quanto menos as habilitações literárias dos pais e das mães,

menos interesse pela leitura é manifestado pelos sujeitos. Já o PISA tinha confirmado esta tendência nos resultados de 2000, no domínio da Literacia e Leitura, ao concluir que houve uma percentagem significativa de alunos com baixos índices de literacia e que, ao cruzar-se estes dados com as características familiares, os índices socioeconómicos, os recursos educacionais e os bens culturais, parte da justificação para estes baixos níveis se encontram aí. Os índices mais elevados verificaram-se nos jovens cujas famílias têm mais habilitações e interesse académico e social pela escola, detentores de bens culturais e que dedicam algum tempo ao estudo e à realização dos trabalhos de casa. Estas famílias revelam, também, um nível sociocultural mais elevado (ME, 2001). Do mesmo modo, Freitas e Santos (1992) observaram uma correlação entre leitores fracos e baixos níveis de instrução, trabalho menos qualificado e pais com características similares.

Relativamente à questão número seis (Q6: “Que relação existe entre as atitudes face à perceção de si como leitor e cada uma das seguintes variáveis: retenções, a idade, o ano de estudo desejado, e as habilitações pai e da mãe?”), verifica-se, na variável retenções, a existência de correlações que sugerem que quanto mais positiva é a perceção de si como leitor, a menos retenções estarão os alunos sujeitos e, pelo contrário, uma perceção de si como fraco leitor pode estar associada a situações de retenção por parte dos mesmos. Os estudantes com menos competências literárias são os mais vulneráveis ao insucesso escolar, dizem os resultados do *PISA 2000* (ME, 2001)

Relativamente à variável idade, verifica-se, mais uma vez, que são os alunos mais jovens que têm uma melhor perceção de si como leitores, sendo que os mais velhos tendem a percecionar-se como leitores mais fracos.

De acordo com estes resultados estão as conclusões de Freitas, Casanova e Alves (1997) ao determinarem que uma valência positiva da leitura (associada a dimensões do tipo: Agrado, Aprendizagem, Utilidade, Comunicação, Necessidade...) encontra-se sustentada por níveis de escolaridade mais elevados e idades mais baixas. Entretanto, uma valência negativa da leitura (penosidade) surge relacionada com níveis de escolaridade mais baixos e idades mais elevadas.

Ao centrar a atenção nas conclusões para a variável ano de escolaridade desejado, pode-se arguir que estas são semelhantes às obtidas na questão cinco

relativamente a esta variável, isto é, que os alunos que manifestam o desejo de estudar até mais tarde são os que revelam uma percepção de si como bons leitores.

Quanto às variáveis habilitações do pai e da mãe, apresentam-se, mais uma vez, argumentos idênticos aos expostos na questão cinco, ou seja, que há uma forte correlação positiva entre a percepção de si como bom leitor e o facto de os pais terem mais habilitações literárias. E o contrário, também se verifica, isto é, quanto menos são as habilitações literárias dos pais, tanto mais os sujeitos se percebem como fracos leitores.

5.1.3. Discussão dos resultados diferenciais

Passa-se, então à discussão das análises inferenciais, nomeadamente nas diferenças entre os comportamentos face ao interesse pela leitura, percepção de si como leitor e relação com a leitura em função de duas novas variáveis: o género e o ano de escolaridade.

Diferenças no interesse pela leitura em função do género

Analisando as diferenças que nos permitem responder à questão número sete (Q7. “Será que existem diferenças significativas no interesse pela leitura em função do género?”), pode-se avançar que existem diferenças altamente significativas nos itens dos comportamentos de interesse e de valorização face à leitura, as quais se apresentam com maior relevância no grupo feminino. São mais os rapazes que consideram que a leitura é uma atividade aborrecida e são mais as raparigas a considerarem a leitura uma forma de lazer, de diversão e até mesmo uma das atividades preferidas.

Outros estudos apresentados já haviam demonstrado que existem algumas discrepâncias entre rapazes e raparigas, sendo que elas apresentam níveis mais elevados nos domínios Eficácia, Importância e Razões Sociais, ao passo que os rapazes apresentam níveis superiores na dimensão da Competição (Wigfield & Guthrie, 1997). Os autores referidos concluem estas tendências de maior motivação e atitudes mais positivas face às práticas da leitura nas raparigas, nomeadamente nos domínios de Autoconceito de Leitor e Reconhecimento Social.

Também Mata, Monteiro & Peixoto (2009) haviam verificado, num estudo com alunos do 1.º ao 4.º ano, que o gênero se mostrou significativo quer para a dimensão do Autoconceito de leitor como para o Reconhecimento Social, com valores mais elevados para as raparigas (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009). Ramalho e Sim-Sim (1993), citados por Lages, 2007, concluem que as raparigas obtêm desempenhos superiores aos rapazes em todos os domínios de leitura. Afirma, ainda Lages (2007) que “Por razões de maturidade diferencial entre jovens da mesma idade e de alguns traços psicológicos próprios, os rapazes tendem a ler menos do que as raparigas” Lages, (2007, p. 28). De um modo mais genérico, mas confluyente, Klaff e Docherty (1975), tal como Berk, Rose e Steward (1970), citados por Lages, 2007, apuraram que as raparigas têm atitudes mais positivas, face à escola, do que os rapazes.

Relativamente aos gostos pelos materiais de leitura, as raparigas preferem revistas, ficção, ensaios e poesia. Já os rapazes, manifestam mais gosto pela leitura de banda desenhada e jornais.

Diferenças na perceção de si como leitor em função do género

No sentido de responder à questão número oito (Q8. “Será que existem diferenças significativas na perceção de si como leitor em função do género?”), detetou-se que são mais as raparigas a sentir falta da atividade de leitura e são também elas quem considera esta atividade maravilhosa, ou seja, elas demonstram boas perceções de si como leitoras. Os rapazes apresentam médias mais elevadas em perceções de si como fracos leitores, revelando não ter esse hábito, não sentir vontade de ler ou sentir preguiça quando o fazem, ou até, considerando essa atividade aborrecida. São, ainda, eles que apresentam médias mais elevadas na desvalorização da leitura e na falta de concentração nessa atividade. As raparigas revelam médias mais elevadas para uma perceção de leitoras assíduas, encontrando sempre tempo para ler, buscando prazer e satisfação no ato de ler e considerando que esta atividade desenvolve o potencial das pessoas. Wigfield e Guthrie (1997) notaram esta mesma discrepância entre os rapazes e as raparigas no seu estudo sobre a motivação da leitura, inferindo são as raparigas que revelam maior motivação e atitudes mais positivas face às práticas da leitura. Nos resultados do PISA 2009 também se afirma que as raparigas leem mais por prazer do que os rapazes em todos os países da OCDE, exceto na Coreia (PISA, 2009).

Diferenças no interesse pela leitura e na percepção de si como leitor em função do ano de escolaridade

Centrando a atenção nas últimas questões de estudo, nove e dez (Q9: “Será que existem diferenças significativas no interesse pela leitura em função do ano de escolaridade?” e Q10: “Será que existem diferenças significativas na percepção de si como leitor em função do ano de escolaridade?”), conclui-se que não existem diferenças significativas entre os itens do interesse pela leitura ou da percepção de si como leitor e o ano de escolaridade, pelo que se deduz que os alunos do 7.º e 9.º anos não se diferenciam nos seus interesses face à leitura nem nas suas percepções como leitores. Apesar de Mata, Monteiro e Peixoto (2009) concluírem diferentemente, ao afirmarem que os valores de motivação para a leitura vão baixando à medida que o ano de escolaridade aumenta, é possível que tal não se tenha verificado entre o 7.º e o 9.º por se tratar de alunos que estão dentro do mesmo ciclo de escolaridade. Também segundo Van Kraayennord e Schneider (1999), os comportamentos face à leitura decrescem com a idade, situação que não se verificou nas raparigas, alunos com pais de um nível sociocultural mais elevado, alunos oriundos de um ambiente cultural mais sofisticado e com maior apoio escolar. E, de facto, a escola que serviu de base a este estudo comporta uma comunidade escolar oriunda de um estrato socioeconómico e cultura médio, médio alto.

Outra possível explicação poderá ser a que se prende com a forte dinamização na promoção da leitura levada a cabo pela comunidade escolar onde se aplicaram os inquéritos, a qual se destaca por diversas iniciativas, passando por convites aos Encarregados de Educação para lerem para os jovens, na sala de aula; pela divulgação e recitação de poemas, por parte dos alunos, entre as turmas; por um concurso de poesia – *Catarina Pereira Herdeiro*, aberto às escolas da zona; pelas várias e assíduas iniciativas da biblioteca (blog, página no Facebook, onde o tema de conversa são os livros e as leituras); pelo convite de escritores a virem à escola falar da sua prática de escrita e das suas histórias; pela dinamização da atividade “Serão em família” (onde o aluno convida a família a fazer um serão de leitura, em alternativa à televisão, e é, depois, convidado a relatar essa experiência na sala de aula); pelas feiras do livro regulares; pela atividade do “Leitor do mês”: pela exposição e publicação assídua e regular de textos dos alunos na escola e no blog da biblioteca; pela existência de uma “Oficina da Poesia”; pela

realização de, pelo menos, uma aula na biblioteca com partilha de leituras espontâneas; pela apresentação, nas aulas de língua materna, de obras de leitura recreativa e obrigatória; bem como pela forte participação e dinamização dos professores de língua materna em todas estas iniciativas. Ora, talvez estas ações (abertas a todos os níveis de escolaridade, do 5.º ao 9.º), ajudem a manter os níveis de interesse dos alunos, não deixando cair a motivação daqueles que frequentam o 9.º cuja tendência, segundo a literatura, é de diminuir.

Efetivamente, e de acordo com muitos autores, como Eccles e Wigfield (2005), Harter e Kowalksi (1992), Lepper e Iyengar (2005), citados por Mata e Peixoto (2009), à medida que as crianças progredem na sua escolaridade, as suas motivações face à leitura parecem diminuir. Mas, Mata, Monteiro e Peixoto (2009) verificaram que a realidade portuguesa não coincidia exatamente com estas tendências. Ao passo que nas dimensões Prazer e Reconhecimento Social associados à leitura se replicaram os resultados dos referidos estudos (diminuindo efetivamente ao longo da escolaridade), já na dimensão Autoconceito de Leitor verificou-se uma tendência inversa, com os alunos mais velhos a apresentarem autoperceções mais elevadas. Este aumento no Autoconceito de Leitor poderá, eventualmente, ser explicado pelo facto de, neste estudo, se terem incluído alunos muito contrastados em termos das suas competências em leitura (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009, p.565). Estes autores concluem, ainda, que os valores de motivação para a leitura vão baixando à medida que o ano de escolaridade aumenta, nomeadamente nas vertentes: Prazer, Importância/Curiosidade, Reconhecimento Social e Razões Sociais, exceptuando-se o domínio Autoperceção de Competência que contraria essa tendência.

5.2. Conclusões

Neste estudo, partiu-se da questão: “Que relações existem entre as atitudes dos alunos dos 7º e 9º anos face à leitura e face a si próprios (autoconceito)?”, para se concluir que, efetivamente, se podem estabelecer algumas relações entre o interesse pela leitura e a perceção de si como leitores e o autoconceito dos alunos, nomeadamente, nas dimensões do aspeto comportamental e do estatuto intelectual e escolar, em ambas as vertentes dos comportamentos face à leitura.

Definimos leitura como um processo de apreensão/compreensão de uma qualquer informação armazenada num suporte que é transmitida mediante determinados

códigos, e onde está implícita toda uma mecânica que ativa vários subprocessos fisiológicos, biológicos, entre outros. E definimos autoconceito como a conceção e avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, o que inclui características psicológicas e físicas, qualidades e competências, concorrentes para a noção de identidade desse mesmo indivíduo, ao longo do tempo. E concluímos que o primeiro processo e a segunda construção de si estão, de alguma forma, interligadas, sem que nos seja, todavia, possível determinar qual influencia qual, apenas que se relacionam.

De entre o universo de alunos que constituíram o *corpus* de análise deste trabalho, pouco mais de metade gosta de ler (55,1%), nomeadamente nos tempos livres, em casa, e nas férias. A maioria revela uma relação de fruição e prazer com a leitura, mais do que de obrigatoriedade. Os livros que leem são reconhecidos como interessantes, sendo que também gostam daqueles que o professor lhes lê. Todavia, ler não é tida como uma das atividades favoritas no espaço escolar. O gosto e interesse pela leitura aumentam quando os alunos encontram o tipo de livro que gostam.

Ainda a maioria dos alunos admite que a leitura é um estímulo à sua criatividade e que ler não é aborrecido, embora não surja como a principal atividade escolar. Uma percentagem acentuada considera mesmo a leitura como uma diversão ou atividade maravilhosa e comum no seu quotidiano. Esta surge essencialmente associada ao lazer, como promotora do potencial individual e é bastante valorizada pela maioria, pois não só a consideram uma fonte de conhecimento como também lhe reconhecem o contributo para o desenvolvimento académico e profissional.

A prática da leitura está essencialmente centrada em casa e, quando acontece na escola, surge, essencialmente, na figura do professor. Os alunos, na globalidade, rejeitam a leitura por obrigação. A televisão surge como oponente à atividade de leitura, sendo que os dados recolhidos não são suficientes para apurar que sejam as novas tecnologias a ocupar o tempo da vida dos alunos, embora possamos afirmar que a leitura de E-mails e páginas de internet surjam entre o tipo das leituras favoritas, seguida das revistas e da banda desenhada.

Persiste, ainda, uma percentagem acentuada de alunos que não revela gosto pela leitura (44,9%), considerando essa atividade aborrecida, face à qual sentem preguiça e da qual não tiram partido, nem sequer no espaço escolar. A maioria dos alunos não revela ainda hábitos continuados de leitura.

As raparigas revelam mais interesse pela leitura e têm melhores comportamentos e melhores perceções de si face a esta atividade do que os rapazes. Eles preferem a banda desenhada e os jornais, enquanto elas preferem revistas, ficção, ensaios e poesia. No que diz respeito ao ano de escolaridade, não foram encontradas diferenças significativas, sendo que os alunos não se diferenciam nos seus interesses pela leitura ou nas perceções de si como leitores em função dessa variável.

Um autoconceito académico positivo é considerado como uma meta educacional desejável e uma importante variável mediadora que favorece a realização académica e a motivação para aprender. A escola e a família, a sociedade, em geral, têm um papel crucial pelo contributo que podem dar na construção deste autoconceito e na consecução desse objetivo comum que é a promoção de hábitos de leitura sustentados, isto apesar dos esforços que têm sido levados a cabo ao longo dos últimos anos e cujos frutos parecem estar, lentamente, a surgir.

Antes ler era visto como um ato de orgulho no seio parental, era sinal de crescimento e maturidade, era, fundamentalmente, tornar-se melhor que a geração anterior. Hoje, com os avanços contínuos das sociedades e os desafios constantes colocados pelas novas tecnologias, ler é, sobretudo, prevenir, ensinar, escolher de entre as múltiplas leituras, ou melhor dizendo, de entre diversas literacias. Assim, só a leitura promove a leitura, quer em quantidade, quer em qualidade, quer mesmo em diversidade. Só os leitores que revelam comportamentos de interesse e motivação face à leitura (aquilo que decidimos ao longo deste estudo designar pontualmente por atitudes de pró-leitura) o poderão fazer com diferentes finalidades e usar os conhecimentos já adquiridos para gerar novos.

Assim, também, as crianças, os jovens com bons hábitos de leitura tendem a repetir este comportamento com regularidade e a tornar-se leitores habituais no futuro. Esses bons hábitos virão a repercutir-se nos seus desempenhos académicos, na facilitação das aprendizagens, na autonomia, bem como em melhores escolhas futuras, profissionais, sociais e até pessoais.

Ser iletrado não é, hoje em dia, meramente uma dificuldade pontual na falta de domínio da escrita, como o era há muitos anos. Ser iletrado atualmente é uma das mais profundas formas de exclusão social e até económica, com consequências culturais e cognitivas.

Ler - naturalmente conteúdos adequados à idade e valorativos da sociabilidade que fundamenta a natureza humana - contribui para a construção e edificação do ser e participa em muitos aspetos que são fundamentais para o equilíbrio humano: ajuda na interpretação e descodificação da realidade tridimensional e no tecer dos sonhos, dá asas à imaginação, impulsiona a criatividade, funda valores, promove a linguagem que anda de mãos dadas com o pensamento, impulsiona o espírito crítico e a assertividade, promove a alteridade e o convívio social e a interação humana, fomenta a cidadania e motiva para o desfrutar da própria vida. Nas palavras de Maria Dionísio: “ler traz consequências sociais, culturais, políticas, linguísticas e cognitivas, quer para os indivíduos quer para os grupos em que se integram” (Dionísio, 2000, p. 28, citado por Gouveia, 2009, p. 35).

“Em síntese, são inúmeras as situações do quotidiano em que é necessária a mediação da leitura. O ser humano tem necessariamente de saber ler para poder viver numa sociedade e participar nela activamente sendo, deste modo, um cidadão activo e um profissional competente. (...) Noutra vertente, a leitura pode ser uma actividade ligada ao lazer, bem como ao interesse individual, nomeadamente, no sucesso escolar” (Gouveia, 2009, p. 37).

Em suma, é sempre recompensador ver rigorosa e comprovadamente corroboradas, pelos estudiosos e pelos trabalhos de investigação, as expectativas recolhidas pela nossa experiência quer como pais quer como professores, ao longo dos anos: a importância de ler na construção do pensamento, dos valores, da maturidade, da criatividade, do sentido crítico, entre outros, dos nossos filhos e dos nossos alunos.

Ser um bom leitor é, essencialmente, ler muito, por isso, o ato de ler e a ação do seu estímulo devem ser continuados. As crianças que leem, os alunos que leem não só operam ao nível lexical, sintático, linguístico, como também se apropriam dos diferentes modelos de texto e de escrita. A leitura contribuiu para a construção de uma identidade e pode facilitar a relação com o mundo, tornando as crianças e os jovens em adultos mais tolerantes, ao fornecer-lhes melhores competências de interação social. Ler pode ajudar na resolução de conflitos interiores e de problemas de ordem psicossocial, no equilíbrio afetivo, na reflexão da construção do universo humano e da alteridade que lhe é intrínseca. A leitura pode abrir uma janela para a construção de um mundo mais justo, mais humanizado, porque gerido por seres mais conscientes e participativos.

Leiamos, pois, por nós, para nós, por eles e para eles, num ritmo e empenho comuns na construção dos nossos seres. Leiamos e contemos muitas histórias aos nossos filhos, aos nossos alunos, pois contar uma história será provavelmente a forma mais antiga de captar a atenção e de deslumbrar o espírito humano.

5.3. Limitações e implicações

Sendo consensual que qualquer estudo não se esgota por si só nem tão pouco o assunto que se propõe tratar, também este contém as suas limitações, nomeadamente nalgum cuidado a ter na generalização de resultados obtidos, já que o estudo se limitou aos alunos de 7.º e 9.º de uma escola pública de Lisboa, com determinadas características. Seria, então, interessante a possibilidade de empreender o mesmo estudo com outras amostras mais amplas e heterogéneas, por exemplo, em escolas do ensino particular ou mesmo em outras escolas públicas, fora da cidade capital ou com características diferentes, em termos socioculturais, económicos, etc.

Outra possibilidade que se propõe como novas questões a tratar são as motivações subjacentes aos comportamentos face à leitura e tentar analisar o que motiva ou não os jovens para os hábitos de leitura, eventualmente através de entrevistas aos alunos.

Outra proposta seria a propósito da relação que detetámos entre o hábito continuado do ato de ler e o estímulo para a leitura, em geral, e o tipo livro ou de narrativa ou género de que se gosta. Seria interessante analisar quais os afetos associados à leitura, como a satisfação e o prazer, e cuja influência se irá sentir em dimensões como o valor e o interesse atribuídos ao ato de ler.

Como melhoria dos instrumentos de medida, propõe-se o uso de questionários de pergunta aberta, proporcionando a oportunidade de interrogar os alunos sobre as razões por que cultivam ou não hábitos de leitura e tentar, deste modo, aferir melhor os seus comportamentos face à leitura.

As referidas limitações não obstam os contributos positivos deste estudo para um melhor entendimento das questões da leitura e que interessam aos educadores, em geral, bem como aos pais e todos aqueles que se preocupam com a edificação dos jovens e das crianças. De notar que os objetivos deste estudo não constituem um fim em si mesmo, são antes entendidos como um impulso a novas investigações e comparações e com

intenção de ir mais longe na compreensão e no olhar das questões que se relacionam com a leitura e as relações que possa vir a ter com o conceito que o aluno, o indivíduo tem de si.

Referências

Afonso, N., & Costa, E. (2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal - O caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo-Revista de Ciências da Educação*, 10, 53-64.

Albuquerque, C. M. S., & Oliveira, C. P. F. (2002). *Características psicológicas associadas à saúde: A importância do auto-conceito*. Revista do ISPV, 26. Acedido em 6 de setembro de 2010, através do sítio:

http://www.ipv.pt/millennium/Millennium26/26_22.htm

Albuquerque, E. B. C., & Leal, T. F. (Org.). (2005). *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo horizonte: Autêntica.

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.

Barbosa, M. L. F. F. (2005). A construção da identidade de alfabetizadoras em formação. In: Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia Albuquerque. *Desafios da educação de adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 49-69.

Batista, A. A. G., & Galvão, A.M. (Org.). (1999). *Leitura, práticas, impressos, letramentos* (p.11). Belo Horizonte: Autêntica.

Benavente, A. (Coord.). (1996). *A literatura em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Benavente, A. et al. (Org.). (1995), *Estudo nacional de literacia. Relatório preliminar*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1996). *Projeto pró-leitura na formação do professor*. Brasília: MEC/SEF.

Bijstra, J. O., & Jackson, S. (1998). Social skills training with early adolescents: effects on social skills, well-being, self-esteem and coping. *European Journal of Psychology of Education*, 13(4), 569-583.

Burns, R. B. (1979). *The self concept. Theory, measurement, development and Behaviour*. London: Longman.

Byrne, B.M. (1986). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54 (3), 427-456.

Carstensen, L. L. (1993). Motivation for social contact across the life span: A theory of socioemotional selectivity. In Jacobs, J. E. (1993) *Developmental perspectives on motivation*. (pp. 145-208). Lincoln: University of Nebraska Press.

Castro, R., & Sousa, M. L.D. S. (1996) Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. *Literacias - práticas, teorias, ícones* (revista digital). Acedido em 5 de outubro de 2010, através do sítio:

<http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/ensaio/01.html>

Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Chartier, A. M. (2007). *Práticas de leitura e escrita*. S. Paulo: Ceale/Autêntica.

Coleman, A. M. (2009). *A dictionary of psychology* (3rd ed.). Oxford. University Press.

Data Angel Policy Research Incorporated. (2009) *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Acedido em 4 de julho de 2010, através do sítio:

<http://www.min-edu.pt/np3/4458.html>

Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2008). Assertividade, sistema de crenças e identidade social. *Psicologia em Revista*, América do Norte, 9, out. 2008. Acedido em 2 de agosto de 2011, através do sítio:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/169/182>

Dietricht, G., & Walter, H. (1970). *Vocabulário Fundamental de Psicologia*. Lexis. Lisboa: Edições 70.

Doron, R., & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. (1ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self perceptions, and activity choices. In J. E. Jacobs, *Developmental perspectives on motivation* (pp. 145-208). Lincoln: University of Nebraska Press.

Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28(5), 404-416.

Feist, G., & Feist, J. (2008). *Teoria da Personalidade*. São Paulo: McGraw Hill,

Festas, I. (1998). A compreensão da leitura: A construção de um modelo mental do texto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (1), 81-98.

Festas, I. (2007). Estratégias de compreensão e estudo de textos. In A. Barca, M.Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva, & L. Almeida. (Eds.), *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia*. A Coruña/ Universidade da Coruña: *Revista Galeco-Portuguesa de Psicología e Educación*, 1236-1242.

Freire, P. (1988). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1979). *Uma educação para a liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra

Freitas, E., Casanova, J. L., & Alves, N. A. (1997). *Hábitos de Leitura: um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Freitas, E. & Santos, M. L. L. (1992). *Hábitos de leitura em Portugal. Inquérito sociológico*. Lisboa: D. Quixote.

Ferreira, A. I. (2011). Motivação para a leitura e processos cognitivos em alunos do primeiro ciclo do ensino básico. *Psicologia Educação e Cultura*, 15(1), 61-76.

Giglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora

Gouveia, J. M. S, (2009). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense: Porto.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parent's involvement in children schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.

Harré, R., & Lamb, R. (Ed). (1988). *The Encyclopedic Dictionary of Psychology*. Oxford: Blackwell Publisher Limited.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.) *Self-esteem - the puzzle of low self-regard* (pp. 87- 116). New York: Plenum Press.

Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Houaiss, A. Salles Villar, M. & Mello de Franco, F. M. (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. (Vols. 1-6). Instituto António Houaiss de Lexicografia Portugal. Lisboa: Círculo de Leitores.

Jouve, V. (2002). *A leitura*. (B. Hervor, Trad.). São Paulo: Unesp. Acedido em 26 de setembro de 2010, através do sítio:

<http://www.alb.com.br/anais15/alfabetica/LeaoSolangeRosaCarneiro.htm>

Klaff, F. R., & Docherty, E. M. (1975). Children's self-concept and attitude toward school in open and traditional classrooms. *Journal of School Psychology*, 13(2), 97-73.

Koch, I. V., & Elias, V. M. (2006). "Leitura, texto e sentido". In *Ler e compreender: os sentidos do texto*. (2ª ed.). São Paulo: Contexto. Acedido em 26 de setembro de 2010, através do sítio:

www.abralin.org/revista/RV6N2/13_resenha_wagner.pdf.

Lages, M. F., Liz, C., António, J. H. C., & Correia, T. S. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Coordenação dos estudos PNL (Ler+). Lisboa: GEPE, ME. Acedido em 21 de maio de 2011, através do sítio:

http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=estudantes_leitura.pdf

Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31 313-327.

Lord, S.E., Eccles, J. S., & McCarthy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 162-199.

Machado, J. P. (1991). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. (Vol. 3). Sintra: Alfa.

Magalhães, A. Mª, & Alçada, I. (1993). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Editorial Caminho.

Mata, L. (2008). Hábitos e práticas de leitura de histórias – Como caracterizar? In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & Vera Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios.

Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise. Psicológica*, 27(4), 563-572.

Mata, L. & Monteiro, V. (2005). O desenvolvimento da motivação para a leitura em crianças portuguesas. In A. Bento & L. Almeida (Coords.), *VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Matamala, F. M. (1980). *Psicologia Social*. ETSP. Mem Martins: CETOP

Markland, C. (2011). *The importance of reading with children*. KSL. Com. Utah local stories. Acedido em 19 de junho de 2011, através do sítio:

<http://services.bonnint.net/index.php?nid=148&sid=15431484>

M.E. (2003). *Conceitos fundamentais em jogo na avaliação de literacia científica e competências dos alunos portugueses. PISA 2000*. Lisboa: GAVE. Acedido em 8 de Setembro de 2010, através do sítio:

<http://www.gave.min-edu.pt/np3/33.html>

M.E. (2002). *Conceitos fundamentais em jogo na avaliação de literacia matemática e Competências dos alunos portugueses. PISA 2000*. Lisboa: GAVE. Acedido em 2 de Setembro de 2010, através do sítio:

http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=conceitos_literacia_matematica.pdf

M.E. (2004). *Resultados do Estudo Internacional. PISA 2003*. Lisboa: GAVE. Acedido em 19 de Setembro de 2011, através do sítio:

http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa2003.pdf

M.E. (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE. Acedido em 12 de Setembro de 2010, através do sítio

http://www.oei.es/quipu/portugal/relatorio_nacional_pisa2000.pdf

M.E. (2010). *Resultados dos alunos portugueses*. Acedido em 8 de maio de 2011, através do sítio:

<http://pt.scribd.com/doc/44838561/Relatorio-PISA-2009-Resultados-dos-alunos-portugueses>

Meeus, W., Helsen, M., & Vollebergh, W. (1990) Parents and peers in adolescence: From conflict to connectedness four studies. In I. Verhofstadt-Denève, C. Kienhorst, & C. Braet (Eds.), *Conflict and development in adolescence* (pp. 113-116). Leiden: Dwo-Press.

Monteiro, V., Mata, L., & Peixoto, F. (2010). A auto-percepção de leitor e sua relação com o desempenho em leitura e género. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (edição cd-rom). Braga: Universidade do Minho. Acedido em 4 de julho de 2010, através do sítio:

http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiEsc_2.pdf

Moura, H.C. (Org.). (2005). *Diálogos com a literacia*. Civitas. Núcleo Investigação-Accção Paul-Henry C. de Lauwe. Comissão Para a Comemoração dos 50 Anos da Declaração Universal dos Direitos do homem e da Fundação Mário Soares. Lisboa: Lisboa Editora.

Neves, C. M. da F. (Org.). (2005). *Hábitos e práticas de leitura dos jovens estudantes nas bibliotecas públicas – Para a criação de um serviço para jovens na Biblioteca Municipal da Amadora* (Tese de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Nina, I. F. A. (2008). *Da Leitura ao prazer de ler: contributos da biblioteca escolar. Lisboa* (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta.

Oliveira, T. (2007). *Teses e dissertações*. Lisboa: Editora HR.

Peixoto, F. (1998). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: A influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima de adolescentes. In M. Alves-Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 51-69). Lisboa: ISPA.

Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de autoconceito e auto-estima. In A.P. Soares, S. Araújo, S. Caires (Eds.), *Actas da VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 632-640). Braga: APPORT.

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22(1). Acedido em 3 de outubro de 2010, através do sítio:

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100021&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0870-8231

Pelham, B. W. (1995). Self-investment and self-esteem: Evidence for a Jamesian model of self-worth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1141-1150.

Pennac, D. (1995). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.

Pestana, M^a H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais - a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pinto, S. A. P. (2009). *Os Diversos sentidos da leitura – O PISA e o papel dos serviços de apoio às bibliotecas escolares* (Tese de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

PISA 2009. Results: Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices. (Vol. III). *PISA in Focus*, 2011/8 (September.). OECD, 2011. Acedido em 14 de julho de 2011, através do sítio:

<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/34/50/48624701.pdf>

PISA 2009. Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000. (Vol.V). *PISA In Focus*, 2011/8 (September). OECD 2011. Acedido em 14 de julho de 2011, através do sítio:

<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/34/50/48624701.pdf>

PISA 2009. Do students today read for pleasure? *PISA In Focus*, 2011/8 (September). OECD 2011. Acedido em 14 de julho de 2011, através do sítio:

<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/34/50/48624701.pdf>

Quiles, M^a J. e Espada, J. P. (2009). *Educar para a auto-estima – propostas para a escola e para o tempo livre* (2^a ed.). Sintra: Colecção Educação.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Randersosn, J. (2008). The benefits of bedtime reading. *The Guardian*. Article History. Acedido em 19 de junho de 2011, através do sítio:

<http://translate.google.pt/translate?hl=ptPT&langpair=en%7Cpt&u=http://essexlibrary.wordpress.com/2008/05/17/the-importance-of-reading-aloud-to-children/>

Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita*. Porto: Edições ASA.

Reis, A., Faísca, L., Castro, S. L., & Magnus, K. (2010). Preditores da leitura ao longo da escolaridade: alterações dinâmicas no papel da consciência fonológica e da nomeação rápida. VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (pp. 3117-312). Minho: Universidade do Minho. Acedido em 10 de Setembro, através do sítio: http://sigarra.up.pt/fpceup/publs_pesquisa.FormView?P_ID=63310

Reis, C. A. A. (1981). *Construção da leitura - ensaios de metodologia e crítica literária*. Coimbra: INIC

Reis, C. (Coord.) et al. (2008). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: DGIDC. ME.

Reis, F. L. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado – segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Roger, C. (1982). The intermediary role of the self-concept. In C. Rogers. *A Social psychology of schooling* (pp. 137- 166). London: Routledge & Kegan Paul.

Rosa, J. C. (2008). Literacia. In AAVV, *Literacia em Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 107-112.

Royce, J. (2004). From literacy to information literacy: reading for understanding in the real world. In *IASL Reports, 2004*. Papers from the 33rd Annual Conference of the IASL. Dublin: IASL. p.254-267.

Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.

Santos, M^a de L. (Coord), Neves, J., L., M^a J., Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Coordenação dos estudos de PNL. Lisboa: GEPE.

Sarmiento, M. (2008). *Guia prático sobre a metodologia científica para elaboração, escrita e apresentação de teses de doutoramento, dissertações de mestrado e trabalhos de investigação aplicada*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.

Sequeira, F.; Castro, R. V.; Sousa, M., L. (1989). *O ensino - aprendizagem do português*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.

Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Schooten, E van., Glopper, K, & Stoel, R.D. (2004). *Development of attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior*. *Poetics*, 32, 343–386.

Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 15(1), 123-137.

Sherif, C. W. (1972). Comment on interpretation of latitude of rejection as an "artifact." *Psychological Bulletin*, 78(6), 476-478.

Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire usuel de psychologie*. Paris: Bordas.

Sim-Sim, I. (Coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: ASA.

Sim-Sim, I., & Lima, M. (2004). O autoconceito sexual. *Psychologica*, 35, 211-232.

Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? – Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento, ME.

Spelling, M. (Sec.). (2205). *Helping your child become a reader*. U.S. Department of Education – Office of Communications and Outreach: Washington-D.C. Acedido no dia 4 de setembro de 2011, através do sítio:

<http://www2.ed.gov/parents/academic/help/reader/reader.pdf>

Tice, D. M. (1993). The social motivations of people with low self-esteem. In R. Baumeister (Ed). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 55-85). New York: Plenum Press

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

U.S. Department of Education. (2005). *Helping Your Child Become a Reader*. Washington, DC: Office of Communications and Outreach.

Valente, M. O. (1989) A educação para os valores. In *O Ensino Básico em Portugal*, pp. 133-172. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. ASA: Porto

Vandenbos, G. R. (Ed). (2009). *APA concise dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

Van Kraayenoord, C. E. and Schneider, W. E. (1999) Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in Grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, XIV (3), 305-324.

Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7(2), 57-66.

Vaz Serra (1998). O autoconceito. *Análise Psicológica*, VIII, 101-110.

Veiga, F. H. (1993). Autoridade Paterna, Autoconceito e Rendimento Escolar. In M. T. Estrela (Ed.) *Escola e Família* (pp. 27-35). Lisboa: Comissão das Comunidades Europeias, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Veiga, F. H. (1989). Escala de autoconceito: Adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". *Psicologia*, VII(3), 275-284.

Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola. Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Livraria Almedina.

Veiga, F. H. (2005). Novos elementos acerca da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-concept Scale". In CIEFCUL (Ed.), *Itinerários: Investigar em educação 2005*. Lisboa: Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Veiga, F. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (2ª ed.). Lisboa: Editora Fim de Século.

Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Revista de Educação e Psicologia*, 2, 39-48.

Villas-Boas, M. A. (2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. *Revista de Ciências da Educação*, 11, 117-126.

Vygotsky, L.S. (2008). *Pensamento e linguagem*. Lisboa. Relógio de Água.

Wigfield, J. (2005). Facilitating children's reading motivation. In L. Baker, M. Dreher e J. T. Guthrie (Eds). *Engaging young readers: promoting achievement and motivation* (pp. 140-158). New York: The Guilford Press.

Wigfield, A. (2000). Facilitating young children's motivation to read. In L. Baker, M. J. Dreher, & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers* (pp. 140-158). New York: Guilford.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89, 420-432.

Outros sítios consultados:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Leitura> - acedido no dia 3 de julho de 2011.

<http://conceito.de/leitura> - <http://conceito.de/leitura> - acedido no dia 3 de julho de 2011.

<http://www.lendo.org/desenvolvimento-leitura-criancas-adolescentes/>) - acedido no dia 19 de março de 2011.

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlty/apresentacao.php?idDoc=1>). – PNL - acedido no dia 18 de fevereiro de 2011.

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlty/uploads/relatoriosintese.pdf> - PNL “Relatório Síntese” - acedido no dia 18 de fevereiro de 2011.

ANEXOS

Anexo 1 - Tabela relativa à questão de estudo número nove (“Será que existem diferenças significativas no interesse pela leitura em função do ano de escolaridade?”)

<i>Interesse pela leitura</i>	Ano	N	Média	DP	<i>t</i>	Sig
1-Gosto de ler.	7º	136	3,77	1,917	0,786	ns
	9º	147	3,6	1,793		
2-A leitura é a minha actividade preferida na escola.	7º	135	2,47	1,495	1,073	ns
	9º	147	2,29	1,452		
3-Os livros são aborrecidos.	7º	136	2,93	1,787	-0,697	ns
	9º	147	3,07	1,629		
4-Gosto que me leiam livros.	7º	135	2,6	1,809	0,549	ns
	9º	147	2,49	1,563		
5-Leio nos tempos livres na escola.	7º	136	1,93	1,426	-0,935	ns
	9º	147	2,1	1,473		
6-Leio nos meus tempos livres em casa.	7º	136	3,12	1,818	0,701	ns
	9º	147	2,97	1,819		
7-Gosto de ler antes de dormir.	7º	136	3,21	2,074	0,549	ns
	9º	147	3,08	1,957		
8-Gosto de consultar livros na biblioteca.	7º	136	2,21	1,522	1,075	ns
	9º	147	2,03	1,279		
9-Os livros que tenho lido têm interesse.	7º	136	4,6	1,823	0,352	ns
	9º	147	4,53	1,636		
10-Gosto do que leio na escola.	7º	135	2,93	1,78	-0,92	ns
	9º	146	3,11	1,425		
11-Gosto do que o(a) professor(a) nos lê.	7º	136	3,56	1,833	0,249	ns
	9º	147	3,51	1,445		
12-Gostaria que a escola tivesse mais livros para eu ler.	7º	136	2,79	1,789	0,578	ns
	9º	147	2,68	1,521		
13-Gosto de requisitar livros para ler em casa.	7º	136	2,2	1,586	1,661	ns
	9º	147	1,92	1,241		
14-Gostava de comprar mais livros.	7º	136	3,08	1,925	1,198	ns
	9º	147	2,82	1,79		
15-Gosto de ler quando encontro o tipo de livro que me agrada.	7º	136	4,73	1,82	0,205	ns
	9º	147	4,69	1,539		
16-Gosto dos momentos de leitura livre na escola.	7º	136	2,86	1,785	-0,452	ns
	9º	147	2,95	1,64		
17-A maioria das vezes leio porque sou obrigado(a).	7º	136	2,44	1,8	-0,583	ns
	9º	147	2,56	1,76		
18-Costumo ler livros nas férias.	7º	136	3,82	2,012	1,485	ns
	9º	147	3,47	1,917		
19-Prefiro ler a ver televisão.	7º	136	2,73	1,86	1,338	ns
	9º	147	2,45	1,648		
11-Leio estes materiais com prazer: Revistas.	7º	136	3,02	1,119	-1,028	ns
	9º	147	3,15	0,968		
12-Livros de banda desenhada.	7º	136	2,82	1,173	0,803	ns
	9º	147	2,72	0,971		
13-Ficção (narrativas: romances, contos...).	7º	136	2,66	1,194	0,571	ns
	9º	147	2,59	1,065		
14-Ensaio e poesia.	7º	135	2,08	1,113	-0,874	ns
	9º	147	2,19	0,982		
15-E-mails e páginas de internet.	7º	136	3,39	0,983	0,922	ns
	9º	147	3,29	0,914		
16-Jornais.	7º	136	2,35	1,238	-2,063	0,04*
	9º	147	2,64	1,098		

Legenda - *p<0.05; **p<0.01; *** p<0.001

ns – não significativo

Anexo 2 - Tabela relativa à questão de estudo número dez (“Será que existem diferenças significativas na percepção de si como leitor em função do ano de escolaridade?”)

<i>Percepção de si como leitor</i>	Ano	N	Média	DP	<i>t</i>	Sig.
1-Quando leio, fico com muitas ideias.	7º	135	4,31	1,632	0,687	ns
	9º	147	4,18	1,485		
2-Muito raramente pego num livro para ler.	7º	136	2,98	1,876	-1,639	ns
	9º	147	3,34	1,841		
3-Ler é aborrecido.	7º	136	2,9	1,841	0,222	ns
	9º	147	2,86	1,748		
4-Fazer leituras para actividades escolares é algo de que eu não gosto.	7º	136	3,51	1,97	-0,739	ns
	9º	146	3,66	1,59		
5-Quando fico sem ler, sinto muita falta.	7º	136	2,44	1,591	-0,116	ns
	9º	147	2,46	1,505		
6-Ler é uma diversão maravilhosa.	7º	136	3,17	1,787	0,368	ns
	9º	147	3,1	1,589		
7-Eu detesto ler	7º	136	2,78	1,946	-0,042	ns
	9º	147	2,79	1,928		
8-Ler é um costume que eu não tenho.	7º	136	3,22	2,036	-1,706	ns
	9º	147	3,63	1,959		
9-Ler é uma forma de descansar.	7º	136	3,9	1,916	1,102	ns
	9º	147	3,67	1,605		
10-Valorizar a leitura não é comigo.	7º	136	3,22	1,939	-0,08	ns
	9º	147	3,24	1,765		
11-Com a leitura aprendemos coisas novas.	7º	136	4,78	1,586	-2,121	0,05*
	9º	147	5,13	1,172		
12-Ler muito é algo que eu não faço.	7º	136	3,35	1,93	-2,385	0,01**
	9º	147	3,89	1,917		
13-A leitura contribui para o desenvolvimento académico.	7º	136	4,88	1,369	-1,068	ns
	9º	147	5,03	1,131		
14-A leitura é importante para o desenvolvimento profissional.	7º	136	5,03	1,205	-0,386	ns
	9º	147	5,08	1,07		
15-Sentir vontade de ler é algo que não acontece comigo.	7º	136	3,47	1,966	-0,87	ns
	9º	147	3,67	1,956		
16-A leitura ensina-nos muita coisa.	7º	136	4,96	1,371	-0,475	ns
	9º	147	5,03	1,152		
17-Ler é uma actividade maravilhosa.	7º	136	3,72	1,884	0,41	ns
	9º	147	3,63	1,724		
18-Ler é muito divertido	7º	136	3,6	1,806	0,85	ns
	9º	147	3,43	1,643		
19-Ler dá-me preguiça.	7º	136	3,3	1,895	-1,115	ns
	9º	147	3,54	1,768		
20-Concentrar-me na leitura é algo que não me acontece.	7º	136	2,98	1,907	-0,473	ns
	9º	147	3,08	1,785		
21-Encontro sempre um tempinho para ler.	7º	136	3,16	1,756	0,794	ns
	9º	147	3	1,672		
22-Quando acabo de ler um livro, começo outro.	7º	136	3,11	1,931	1,605	ns
	9º	147	2,76	1,793		
23-Leio bastante.	7º	136	3,16	1,819	1,556	ns
	9º	147	2,83	1,769		
24-A leitura traz conhecimentos.	7º	136	4,91	1,508	-0,287	ns
	9º	147	4,96	1,271		
25-A leitura desenvolve o potencial das pessoas.	7º	136	4,84	1,487	-1,29	ns
	9º	147	5,05	1,24		

Legenda - *p<0.05; **p<0.01; *** p<0.00

ns – são significativo

Anexo 3 - Questionários aos alunos

INQUÉRITOS EDUCACIONAIS (versão para investigação) 2010

Os questionários que se seguem têm a ver com uma investigação acerca da Educação. Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. As respostas são confidenciais. Desde já, o nosso muito obrigado. Responde com toda a sinceridade e a todas as questões. A tua opinião é muito importante para que o ensino possa melhorar! Só tu sabes o que pensas de ti próprio. Não gastes muito tempo com cada questão: a primeira reacção é provavelmente a melhor. Começa por responder ao que se segue:

1. Ano de escolaridade: ____	2. Idade: ____	3. Sexo: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>
4. Data de nascimento ____/____/____		
5. Notas do final do último ano lectivo a: Matemática ____; Português ____; História ____; Ciências ____		
6. N° de retenções (não transitar de ano) até agora? ____		
7. Preferes as disciplinas de ciências ou os de letras? _____		
8. Habilitações escolares (4ºano, 6º ano, 9º ano, 12º ano, Licenciatura, Doutoramento) da mãe: _____; do pai: _____.		

QUESTIONÁRIO 1

No questionário que se segue, as frases têm a ver com o que **tu pensas de ti próprio**. Lembra-te de que não vais descrever-te a ti próprio como os outros te vêem, mas **como tu te vês a ti próprio**. Responde, preenchendo o círculo e atendendo ao seguinte:

Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo mais que concordo	Concordo mais que discordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6

- ①②③④⑤⑥ 01 - Os meus colegas de turma troçam de mim.
- ①②③④⑤⑥ 02 - Sou uma pessoa feliz.
- ①②③④⑤⑥ 03 - Tenho dificuldades em fazer amizades.
- ①②③④⑤⑥ 04 - Estou triste muitas vezes.
- ①②③④⑤⑥ 05- Sou uma pessoa esperta.
- ①②③④⑤⑥ 06- Sou uma pessoa tímida.
- ①②③④⑤⑥ 07 - Fico nervoso(a) quando o(a) professor(a) me faz perguntas.
- ①②③④⑤⑥ 08 - A minha aparência física desagrada-me.
- ①②③④⑤⑥ 09 - Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.
- ①②③④⑤⑥ 10 - Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.
- ①②③④⑤⑥ 11 - Sou impopular.
- ①②③④⑤⑥ 12 - Porto-me bem na escola.
- ①②③④⑤⑥ 13 - Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.
- ①②③④⑤⑥ 14 - Crio problemas à minha família.
- ①②③④⑤⑥ 15 - Sou forte (fisicamente, tenho força).
- ①②③④⑤⑥ 16 - Sou um membro importante da minha família.
- ①②③④⑤⑥ 17 - Desisto facilmente.
- ①②③④⑤⑥ 18 - Faço bem os meus trabalhos escolares.
- ①②③④⑤⑥ 19 - Faço muitas coisas más.
- ①②③④⑤⑥ 20 - Porto-me mal em casa.

- ①②③④⑤⑥ 21 - Sou lento(a) a terminar trabalhos escolares.
- ①②③④⑤⑥ 22 - Sou um membro importante da minha turma.
- ①②③④⑤⑥ 23 - Sou nervoso(a).
- ①②③④⑤⑥ 24 - Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.
- ①②③④⑤⑥ 25 - Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.
- ①②③④⑤⑥ 26 - Os meus amigos gostam das minhas ideias.
- ①②③④⑤⑥ 27 - Meto-me frequentemente em sarilhos.
- ①②③④⑤⑥ 28 - Tenho sorte.
- ①②③④⑤⑥ 29 - Preocupo-me muito.
- ①②③④⑤⑥ 30 - Os meus pais esperam demasiado de mim.
- ①②③④⑤⑥ 31 - Gosto de ser como sou.
- ①②③④⑤⑥ 32 - Sinto-me posto(a) de parte.
- ①②③④⑤⑥ 33 - Tenho o cabelo bonito.
- ①②③④⑤⑥ 34 - Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).
- ①②③④⑤⑥ 35 - Gostava de ser diferente daquilo que sou.
- ①②③④⑤⑥ 36 - Odeio a escola.
- ①②③④⑤⑥ 37 - Sou dos últimos a ser escolhido(a) para jogos e desportos.
- ①②③④⑤⑥ 38 - Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.
- ①②③④⑤⑥ 39 - Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias
- ①②③④⑤⑥ 40 - Sou infeliz.
- ①②③④⑤⑥ 41 - Tenho muitos amigos.
- ①②③④⑤⑥ 42 - Sou alegre.
- ①②③④⑤⑥ 43 - Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.

①②③④⑤⑥	44 - Sou bonito(a). (Tenho bom aspecto).
①②③④⑤⑥	45 - Meto-me em muitas brigas.
①②③④⑤⑥	46 - Sou popular entre os rapazes.
①②③④⑤⑥	47 - As pessoas pegam comigo.
①②③④⑤⑥	48 - A minha família está desapontada comigo.
①②③④⑤⑥	49 - Tenho uma cara agradável.
①②③④⑤⑥	50 - Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.
①②③④⑤⑥	51 - Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.
①②③④⑤⑥	52 - Esqueço o que aprendo.
①②③④⑤⑥	53 - Dou-me bem com os outros.
①②③④⑤⑥	54 - Sou popular entre as raparigas.
①②③④⑤⑥	55 - Gosto de ler.
①②③④⑤⑥	56 - Tenho medo muitas vezes.
①②③④⑤⑥	57 - Sou diferente das outras pessoas.
①②③④⑤⑥	58 - Penso em coisas más.
①②③④⑤⑥	59 - Choro facilmente.
①②③④⑤⑥	60 - Sou uma boa pessoa.

QUESTIONÁRIO 2

A - Segue-se um conjunto de afirmações sobre o que **as pessoas pensam da leitura** e qual o **grau de importância que lhe atribuem no dia-a-dia**. Responde, preenchendo o círculo e atendendo ao seguinte:

Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo mais que concordo	Concordo mais que discordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6

<p>①②③④⑤⑥ 01 - Gosto de ler.</p> <p>①②③④⑤⑥ 02 - A leitura é a minha actividade preferida na escola.</p> <p>①②③④⑤⑥ 03 - Os livros são aborrecidos.</p> <p>①②③④⑤⑥ 04 - Gosto que me leiam livros.</p> <p>①②③④⑤⑥ 05 - Leio nos tempos livres na escola.</p> <p>①②③④⑤⑥ 06 - Leio nos meus tempos livres em casa.</p> <p>①②③④⑤⑥ 07-Gosto de ler antes de dormir.</p> <p>①②③④⑤⑥ 08 - Gosto de consultar livros na biblioteca.</p> <p>①②③④⑤⑥ 09 - Os livros que tenho lido, têm interesse.</p> <p>①②③④⑤⑥ 10 - Gosto do que leio na escola.</p> <p>①②③④⑤⑥ 11 - Gosto do que o(a) professor(a) nos lê.</p> <p>①②③④⑤⑥ 12 - Gostaria que a escola tivesse mais livros para eu ler.</p> <p>①②③④⑤⑥ 13 - Gosto de requisitar livros para ler em casa.</p>	<p>①②③④⑤⑥ 14 - Gostava de comprar mais livros.</p> <p>①②③④⑤⑥ 15 - Gosto de ler quando encontro o tipo de livro que me agrada.</p> <p>①②③④⑤⑥ 16 - Gosto dos momentos de leitura livre na escola.</p> <p>①②③④⑤⑥ 17 - A maioria das vezes leio porque sou obrigado(a).</p> <p>①②③④⑤⑥ 18 - Costumo ler livros nas férias.</p> <p>①②③④⑤⑥ 19 - Prefiro ler a ver televisão.</p> <p>①②③④⑤⑥ 20- Leio estes materiais com prazer: Revistas.</p> <p>①②③④⑤⑥ 21- -Livros de banda desenhada.</p> <p>①②③④⑤⑥ 22- Ficção – narrativas: romances, contos...</p> <p>①②③④⑤⑥ 23- Ensaios e poesia.</p> <p>①②③④⑤⑥ 24- E-mails e páginas de internet.</p> <p>①②③④⑤⑥ 25- Jornais.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

B - No seguinte questionário encontras afirmações que têm a ver com **a maneira como tu (aluno/a) te vês como leitor**. As respostas continuam a ser do mesmo tipo:

<i>Discordo totalmente</i>	Discordo bastante	Discordo mais que concordo	Concordo mais que discordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6

<p>①②③④⑤⑥ 01 - Quando leio, fico com muitas ideias.</p> <p>①②③④⑤⑥ 02 - Muito raramente pego num livro para ler.</p> <p>①②③④⑤⑥ 03 - Ler é aborrecido.</p> <p>①②③④⑤⑥ 04 - Fazer leituras para actividades escolares é algo de que eu não gosto.</p> <p>①②③④⑤⑥ 05 - Quando fico sem ler, sinto muita falta.</p> <p>①②③④⑤⑥ 06 - Ler é uma diversão maravilhosa.</p> <p>①②③④⑤⑥ 07 - Eu detesto ler.</p> <p>①②③④⑤⑥ 08 - Ler é um costume que eu não tenho.</p> <p>①②③④⑤⑥ 09 - Ler é uma forma de descansar.</p> <p>①②③④⑤⑥ 10 - Valorizar a leitura não é comigo.</p> <p>①②③④⑤⑥ 11 - Com a leitura aprendemos coisas novas.</p> <p>①②③④⑤⑥ 12 - Ler muito é algo que eu não faço.</p> <p>①②③④⑤⑥ 13 - A leitura contribui para o desenvolvimento académico.</p>	<p>①②③④⑤⑥ 14 - A leitura é importante para o desenvolvimento profissional.</p> <p>①②③④⑤⑥ 15 - Sentir vontade de ler é algo que não acontece comigo.</p> <p>①②③④⑤⑥ 16 - A leitura ensina-nos muita coisa.</p> <p>①②③④⑤⑥ 17. Ler é uma actividade maravilhosa.</p> <p>①②③④⑤⑥ 18. Ler é muito divertido</p> <p>①②③④⑤⑥ 19. Ler dá-me preguiça.</p> <p>①②③④⑤⑥ 20 - Concentrar-me na leitura é algo que não me acontece.</p> <p>①②③④⑤⑥ 21 - Encontro sempre um tempinho para ler.</p> <p>①②③④⑤⑥ 22 - Quando acabo de ler um livro, começo outro.</p> <p>①②③④⑤⑥ 23 - Leio bastante.</p> <p>①②③④⑤⑥ 24 - A leitura traz conhecimentos.</p> <p>①②③④⑤⑥ 25 - A leitura desenvolve o potencial das pessoas.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

QUESTIONÁRIO GLOB

Nas frases que se seguem, faz um X apenas num dos espaços em branco de cada uma.

- O meu pai lida comigo de uma forma: autoritária ____; compreensiva ____; indiferente ____.
- A minha mãe lida comigo de uma forma: autoritária ____; compreensiva ____; indiferente ____.
- Consideras-te um(a) aluno(a) criativo(a)? Não ____ . Sim ____.

- Os teus professores consideram-te criativo(a)? Sim ____ Não ____.
 - Consideras-te sobredotado(a)? Não ____ . Sim ____.
 - Os teus professores consideram-te sobredotado(a)? Não ____ . Sim ____.
 - Os teus professores acham que tens facilidade de aprendizagem? Não ____ . Sim ____.
 - Os teus professores acham que sentes atracção pelo trabalho difícil? Não ____ . Sim ____.
 - Até que ano de escolaridade pretendes estudar? _____.
 - Que profissão gostarias de vir a ter? _____.
 - Costumas ver muito a televisão? Não ____ . Sim ____.
 - Gostas de ver filmes agressivos na TV? Não ____ . Sim ____.
 - Os teus pais estão divorciados (ou separados)? Não ____ . Sim ____.
 - O teu pai está desempregado? Não ____ . Sim ____ . A tua mãe está desempregada? Não ____ . Sim ____.
 - Qual a tua nacionalidade? _____ . E a do teu pai? _____.
- E da tua mãe? _____.
- Tens religião? Não ____ . Sim ____ . Qual? _____.

Por favor, vê se respondeste a tudo e obrigado pela tua colaboração!